RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK II (XXXIV) STYCZEŃ – LUTY 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym. u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju:	półrocznie	zł 24
	rocznie	zł 48

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Cena pojedynczego numeru zł 8.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1960

Nakład 4000 + 253 egz. Ark. wyd. 13. Ark. druk. 9,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g, 70 × 100/16. Oddano do składania w listopadzie 1959. Podpisano do druku w marcu 1960 Druk ukończono w marcu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 105 — K-10

ROK II (XXXIV) STYCZEŃ – LUTY 1960 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

682

Z IV PLENUM KC PZPR
PRZEMÓWIENIE KOŃCOWE I SEKRETARZA KC TOW. WŁADYSŁAWA GOMUŁKI

„...Postęp techniczny musimy podnieść do rangi, jaka mu przysługuje z tytułu jego znaczenia dla kraju i narodu. Sprawa postępu technicznego winna się stać przedmiotem codziennej troski naszej partii, świata nauki i techniki, klasy robotniczej, całego narodu.

Zagadnienie postępu technicznego urosło w dobie obecnej do czynnika rozstrzygającego o losach świata. Nie ma w tym ani krzty przesady. Kraj nasz, naród polski może być czynnym uczestnikiem zachodzących w świecie przeobrażeń i może sam kształtować swoją przyszłość tylko pod warunkiem stałego i szybkiego rozwoju postępu technicznego w swojej gospodarce. Zaniedbanie w tej dziedzinie sprowadziłoby niewątpliwie na naród polski i nasz kraj opłakane następstwa.

O postępie technicznym w pierwszym rzędzie decydują ludzie nauki i techniki. Takich ludzi Polska posiada niemało. Ich głównie zasługą są dotychczasowe nasze osiągnięcia w tej dziedzinie. Do nich też w pierwszym rzędzie apeluje nasza partia, aby szeroko podjęli problematykę dzisiejszego plenum, aby ją wzbogacili swoją wiedzą i doświadczeniem, aby razem z klasą robotniczą urzeczywistniali w swoich zakładach pracy to niezmiernie doniosłe dla całego naszego narodu zadanie...

Była w dyskusji poruszana sprawa tzw. bodźców materialnych jako środka przyspieszającego postęp techniczny. Poglądy dyskutantów w tej sprawie różniły się dość znacznie, chociaż nikt nie kwestionował potrzeby takich środków. Nie wdając się w szczegóły, pragnę zaznaczyć, że kierownictwo partii uznaje celowość i potrzebę stosowania bodźców materialnych. Trzeba tylko dokładnie określić zasadę przyznawania premii i nagród za osiągnięcia w dziedzinie racjonalizacji, wynalazczości i postępu technicznego. Jednocześnie trzeba stwierdzić, towarzysze, że czynnikiem decydującym o postępie technicznym nie jest i nie może być pieniądz. Jest nim człowiek. Postępu technicznego nie można kupić za żadne pieniądze. Są w błędzie ci, którzy przywiązują zbyt wielkie znaczenie do bodźców materialnych zarówno w tej, jak i w innych dziedzinach. Za pieniądze można kupić pracę człowieka, nie można jednak kupić jego serca, ambicji zawodowej, ofiarności, uporczywości i zapału. Za pieniądze nie można nakazać człowiekowi myśleć kategoriami państwa i narodu, ukształtować jego rzetelnego podejścia i postawy wobec pracy społecznej. A wszystko to odgrywa niezmiernie ważną rolę w pracy każdego człowieka. Wszystkie te cechy są szczególnie ważne w pracy nad rozwojem postępu technicznego w naszym kraju.

Związek Radziecki, który dzisiaj w wielu dziedzinach nauki i techniki wysunął się na czoło w skali światowej, wyprzedzając pod tym względem państwa kapitalistyczne, łącznie ze Stanami Zjednoczonymi, jest przykładem, że nie pieniądz decyduje o postępie technicznym. Czynnikiem decydującym jest socjalizm. Socjalistyczny ustrój społeczny, który stworzył warunki sprzyjające szybkiemu rozwojowi postępu, ukształtował świadomość człowieka, jego socjalistyczny stosunek do pracy.

Kadra naszych inżynierów i techników w przeważającej większości wykształciła się i wyrosła w Polsce Ludowej. Kadra ta wykazała i wykazuje na tysiącach przykładów swoją ofiarność w pracy, wysokie ambicje zawodowe, rzetelny stosunek do zadań, jakie stawia przed nią partia i władza ludowa. Na tę kadrę partia liczy tak samo, jak i na starszą kadrę inżynieryjno-techniczną. Partia liczy, że sprawie postępu technicznego poświęci ona wszystkie swe siły, całą swoją wiedzę. W swej pracy nad postępem technicznym kadra inżynieryjno-techniczna znajdzie wiernego sprzymierzeńca i pomocnika w klasie robotniczej, w jej organizacjach partyjnych i związkowych, w samorządzie robotniczym. Nikt bowiem bardziej niż klasa robotnicza nie jest bezpośrednio zainteresowany w podnoszeniu procesu produkcji na coraz to wyższy poziom. Administracja zakładów, kierownicy oddziałów, inżynierowie i technicy niczym innym nie mogą sobie bardziej przysporzyć autorytetu wśród robotników, jak właśnie przez ulżenie ich pracy w drodze postępu technicznego.

Zadania, które nakreślamy na dzisiejszym plenum, są niezmiernie rozległe. Ich realizacja rozciągnie się na cały okres następnej pięciolatki. Określone zamierzenia w dziedzinie postępu technicznego dojrzały już dzisiaj do wprowadzenia ich w życie. Inne wymagają dłuższych przygotowań. Będziemy więc do tych spraw powracać nie raz jeden.

Podstawowe znaczenie dzisiejszego IV Plenum Komitetu Centralnego partii wyraża się w tym, że otwiera ono szeroką ofensywę na froncie walki o postęp techniczny. Ofensywę tę musimy prowadzić bez wytchnienia..."

„Rozwój techniki wymaga wszechstronnie wykształconych, a jednocześnie przygotowanych odpowiednio do pracy ludzi, z drugiej strony rozwój techniki wyzwala człowieka od ciężkiej pracy fizycznej, stopniowo zaciera granice pomiędzy pracą fizyczną a umysłową, wyzwala czas potrzebny ludziom na korzystanie z ogólnego dorobku kultury. Dlatego technizacja naszego życia i naszej kultury, łącznie z politechnizacją naszego szkolnictwa, leży w najlepiej pojętym interesie rozwoju naszej socjalistycznej kultury narodowej..."

(Z przemówienia tow. Stefana Jędrychowskiego na IV Plenum KC PZPR)

A R T Y K U Ł Y

WINCENTY OKOŃ

AKTUALNE PROBLEMY PRACY EKSPERYMENTALNEJ W DZIEDZINIE WYCHOWANIA *

Nasza konferencja ma zająć się ustaleniem potrzeby eksperymentowania pedagogicznego w Polsce. Sądzę zatem, iż dobrze się stało, że gromadzi ona i przedstawicieli administracji szkolnej aż do szczebla ministerialnego, i nauczycieli próbujących eksperymentować. Obok tego ma na celu dokonać wstępnej oceny podejmowanych obecnie prób i zarazem ustalić najważniejsze zadania pracy eksperymentalnej na najbliższą przyszłość.

Na pozór wydaje się, że ani działaczy oświatowych w Polsce, ani nauczycieli nie trzeba przekonywać o konieczności eksperymentowania w dziedzinie oświatowo-wychowawczej. Za taką opinią przemawia i nasza bogata tradycja, zwłaszcza okresu międzywojennego, i szeroki ruch eksperymentalny w szkolnictwie światowym, szczególnie żywy dziś w krajach socjalistycznych. Nie ma tu miejsca na szczegółowe przedstawianie bardzo szerokiego zasięgu tego ruchu w krajach socjalistycznych, przede wszystkim w Związku Radzieckim, gdzie obejmuje on olbrzymią liczbę szkół, podobnie w Niemieckiej Republice Demokratycznej, w Czechosłowacji i w innych krajach socjalistycznych. Również warto wspomnieć o tym, że i w krajach kapitalistycznych sprawie eksperymentowania poświęca się bardzo wiele uwagi. Aby zwrócić uwagę na stosunek w tych krajach do eksperymentu szkolnego, posłużę się pewną cytatą z książki H. Chiout *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Podając w tej książce opis 314 zakładów eksperymentujących na terenie Niemieckiej Republiki Federalnej, autor podkreśla, iż przeprowadzając ankietę we wszystkich republikach związkowych — nie uzyskał danych z jednej z republik zachodnioniemieckich. Komentuje to w sposób następujący: „...fakt powstania tej luki jest godny pożałowania. Niełatwo bowiem uwierzyć, iż szkoła może być w jakimś kraju tak skostniała, że nie myśli się o jej dalszym rozwoju, albo że utrzymuje się ona przy życiu powołana li tylko dekretami" **.

* Referat wygłoszony na 2-dniowej Konferencji, zorganizowanej przez Komisję Prób i Eksperymentów ZNP w dniach 21—22 października 1959 roku w Warszawie.

** Op. cit. Dortmund 1955 s. 15.

W Polsce tej opinii, iż eksperyment jest potrzebny, wydaje się sprzyjać dość ogólne przekonanie o względnej niedoskonałości naszego systemu oświatowo-wychowawczego, o konieczności jego doskonalenia w zakresie treściowym, metodycznym i organizacyjnym. Niebłahą rolę może tu spełniać również przekonanie, że postawa eksperymentalna nauczyciela-wychowawcy jest siłą napędową jego twórczej działalności i że nauczyciel bez tej postawy popada wcześniej czy później w jałową rutynę.

Tymczasem eksperyment pedagogiczny znalazł się u nas w dość dziwnej sytuacji. Oto w kraju, w którym realizujemy od kilkunastu lat rewolucję społeczną, w którym eksperyment stał się zasadą postępu i objął wszystkie dziedziny życia — szkolnictwo, mimo tęsknoty nauczycieli za eksperymentowaniem, skutecznie trzyma się starych, dawno przeżytych form, broniąc się jak gdyby przed wyzwalaniem twórczych sił w masach nauczycielskich. Zamiast poszukiwań najlepszych metod nowego wychowania, wychowania socjalistycznego, zamiast torowania nowych, coraz to doskonalszych dróg, wprowadzających młodzież w świat nauki, techniki i sztuki, obserwujemy kurczowe trzymanie się starych pozycji, idące niekiedy w parze z niechęcią do twórczych poszukiwań eksperymentalnych. Tymczasem zmiany, jakie nastąpiły w Polsce, oraz czekające nas wydarzenia, jak Kongres Pedagogiczny, który wytyczy dalsze drogi rozwojowe oświaty i wychowania w Polsce, oraz zapowiedziana już reforma ustroju szkolnego zmuszają nas do zdecydowanych wysiłków w dziedzinie nauczania i wychowania, do podejmowania prób i eksperymentów pozwalających nam dobrze przygotować się do przyszłych zadań.

Nie wdając się w szczegółowe wyliczanie i analizowanie celów eksperymentowania pedagogicznego, można, najogólniej rzecz biorąc, cele te sprowadzić do dwóch. Cel pierwszy wiąże się z doskonaleniem treści, metod i organizacji wychowania, a więc z poszukiwaniem treści, metod pracy i rozwiązań organizacyjnych przyszłej szkoły oraz innych zakładów wychowawczych. Cel ten wystarcza, aby władze szkolne, odpowiedzialne za stały postęp w dziedzinie oświaty, żywo się eksperymentowaniem interesowały, traktując zakłady eksperymentalne jako swoje laboratorium naukowe.

Celem drugim działalności eksperymentalnej jest wytworzenie atmosfery sprzyjającej twórczości pedagogicznej, stwarzającej zachętę do ciągłego postępu w pracy wychowawczej, wyzwalającej twórcze siły nauczycieli. Przyrównując dość często pracę nauczyciela do pracy artysty, mówiąc chętnie o tzw. mistrzostwie pedagogicznym — jednocześnie dość często zapomina się o tym, że nauczycielem-artystą stać się można tylko w odpowiednim klimacie społecznym, w atmosferze pobudzającej do ciągłych poszukiwań.

Osiągnięcie obydwu wymienionych celów jest możliwe dzięki temu, że nauczyciele biorący udział w eksperymencie stają się badaczami naukowymi. Wnikając w toku pracy eksperymentalnej w badaną przez siebie rzeczywistość pedagogiczną, zaczynają ją oni coraz lepiej rozumieć, wdrażają się do szukania występujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym zależności, do wykrywania określonych prawidłowości. Ta działalność naukowa nie tylko dostarcza przesłanek dla przeprowadzenia reformy szkoły, lecz także staje się przyczyną podstawowych zmian w osobowości nauczyciela. Dla przykładu można tu wspomnieć, iż wielu wybitnych współczesnych pedagogów radzieckich, profesorów wyższych uczelni, to dawni współpracownicy stacji doświadczalnej Szackiego, na której ten znakomity pedagog prowadził głośny w szerokim świecie eksperyment pedagogiczny.

Zajmijmy się obecnie treścią eksperymentu pedagogicznego. Mówiąc o eksperymencie pedagogicznym, można mieć na myśli albo eksperyment o g ó l n y, obejmujący jedną lub więcej stron pracy całego zakładu wychowawczego, a więc szkoły, przedszkola, domu dziecka, pałacu młodzieży, albo eksperyment c z ą s t k o w y, obejmujący jedną lub więcej stron pracy klasy szkolnej lub innej zorganizowanej grupy wychowanków. Można też mówić o eksperymencie s z c z e g ó ł o w y m, który często bywa nazywany małym eksperymentem, gdy w krótszym stosunkowo okresie czasu badamy węższe zagadnienie. W przypadku badań na terenie szkoły eksperyment ogólny należałoby nazywać eksperymentem szkolnym, w tym rozumieniu, że praca całej szkoły ma służyć weryfikacji określonej hipotezy roboczej. Szkołę taką można uważać za szkołę e k s p e r y m e n t a l n ą. Eksperyment cząstkowy na terenie szkoły jest eksperymentem klasowym. Obejmując jedną lub więcej klas eksperymentalnych, nie czyni on jednak jeszcze szkoły szkołą eksperymentalną, gdyż nie wszystkie klasy biorą udział w eksperymencie. Szkołę taką byłoby słuszne nazywać szkołą e k s p e r y m e n t u j ą c ą. Natomiast szkoła, w której pracownicy nauki, nauczyciele lub studenci przeprowadzają doraźne szczegółowe badania eksperymentalne, nie staje się przez to ani eksperymentalna, ani eksperymentująca. Jest to bardzo istotne, abyśmy ustalili te pojęcia, z tych bowiem zgłoszeń zakładów doświadczalnych, które napłynęły z kuratoriów bądź zarządów okręgowych Związku Nauczycielstwa Polskiego, wynika, iż istnieją tu poważne nieporozumienia. Wystarczy, że ktoś prowadzi w danej szkole jakieś badania, a już dyrekcja szkoły lub władze oświatowe i władze związkowe sugerują, iż jest to szkoła eksperymentalna lub eksperymentująca. Sądzę, iż dobrze będzie, gdy na naszej konferencji porozumiemy się co do używania jed-

noznacznego tych właśnie terminów. Jednocześnie do ustalenia, że Komisja Prób i Eksperymentów zajmuje się szkołami eksperymentalnymi i eksperymentującymi, natomiast nie jest w stanie zajmować się wszelkim eksperymentem na terenie szkół i zakładów wychowawczych wszelkiego rodzaju.

Treścią eksperymentu szkolnego i klasowego, a raczej treścią eksperymentu ogólnego i cząstkowego na terenie wszystkich zakładów wychowawczych może być badanie różnych stron pracy zakładu. Przy tym należałoby wyróżnić eksperyment jednostronny oraz wielostronny. Przedmiotem eksperymentu jednostronnego mogą być różne zagadnienia bądź treści nauczania i wychowania, bądź metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, bądź wreszcie organizacji nauczania i wychowania. Eksperyment wielostronny, zwany też często kompleksowym, łączyłby dwie lub trzy wymienione strony.

Reforma treści nauczania i wychowania wysuwa się jako przedmiot badań szkół eksperymentalnych na plan pierwszy. Potrzeba zmian w tej dziedzinie uwarunkowana jest u nas nie tylko rewolucją ustrojową, lecz także związanym z nią burzliwym rozwojem cywilizacji i kultury, a zwłaszcza niesłychanie szybkim rozwojem techniki, ze wzrostem jej znaczenia w życiu codziennym. W tych warunkach stara, tradycjonalistyczna szkoła, przystosowana do potrzeb tych klas społecznych, które dawniej miały do niej nieskrępowany dostęp, przestaje wystarczać. Wołanie o jej reformę musi iść w parze z szerokimi poczynaniami eksperymentalnymi, które pozwolą ukształtować model przyszłej szkoły polskiej, umożliwiającej masom społecznym jak najpełniejszy dostęp do oświaty, nauki, techniki i sztuki, wychowującej wszystkich obywateli w duchu socjalistycznej demokracji. Jeśliby chodziło o ustalenie programu badań w tej dziedzinie przez szkoły lub klasy eksperymentalne, to niewątpliwie na najbliższy okres trzeba by wyraźnie w czasie naszej konferencji uzgodnić tę problematykę, mamy bowiem stosunkowo niewiele czasu do Kongresu Pedagogicznego, na którym pierwsze wyniki naszych prób i doświadczeń powinny być ujawnione szerokiemu ogółowi.

Sądzę, iż zarówno w obradach plenarnych naszej Konferencji, jak i w czasie obrad poszczególnych podkomisji dużo uwagi musimy poświęcić sprawie programu pracy tegorocznej. Po to, aby w drodze dyskusji uzgodnić punkt widzenia, czy szkoły nasze, które próbują dzisiaj rozpoczynać pracę eksperymentalną, powinny eksperymentować te problemy, które już były przedmiotem eksperymentu u nas, zwłaszcza w okresie międzywojennym, jak i są dalej przedmiotem eksperymentu, między innymi tych 314 szkół zachodnioniemieckich i szkół eksperymentalnych w krajach zachodnich, a więc czy należałoby u nas podejmować prace ekspe-

rymentalne np. nad planem daltońskim i jego modyfikacją do potrzeb dzisiejszych, nad planem jenajskim i jego modyfikacją do naszych warunków społecznych, nad nauczaniem pod kierunkiem, nad metodą Montessori w szkole naszej czy w naszych zakładach wychowania przedszkolnego i nad innymi kierunkami eksperymentalnymi, które zdobyły dość znaczny rozgłos, zwłaszcza w pierwszym ćwierćwieczu wieku XX. Tych kierunków jest dość dużo i skądinąd wiemy, iż niektóre tereny zdradzają u nas żywe zainteresowanie dla prac eksperymentalnych opartych na ich kontynuacji. Otóż sądzę, i swoje stanowisko chciałbym tu mocno podkreślić, iż nie jest rzeczą najwłaściwszą powtarzanie wzorów, które są już dobrze znane w Polsce i jeszcze lepiej może za granicą, bo do dzisiaj są przedmiotem kontynuacji. Eksperyment musi być żywy, a więc musi zajmować się ciągle problematyką pod jakimś względem nową. Ta nowa problematyka dla nas — to przede wszystkim problematyka społeczna, nowa w tym sensie, że mamy nowe warunki ustrojowe, nowe warunki polityczne. Wychowanie w Polsce Ludowej, w Polsce socjalistycznej nie jest podobne do wychowania w krajach zachodnich, gdzie te kierunki powstały i gdzie swoją rolę niewątpliwie pozytywną spełniały. Raczej więc należałoby przyjąć zasadę, iż w naszych warunkach eksperyment musi być inny od eksperymentu, jaki podejmowany jest jeszcze dzisiaj ciągle w krajach zachodnich, gdzie obecnie poza ramy tradycyjne nie wychodzi, tj. poza ramy tych prób, które w Polsce są znane. Stąd też częste pytania naszych nauczycieli o to, co się dzieje na Zachodzie, są zbywane wzruszeniem ramion, bo właściwie ten eksperyment nie jest nowy w sensie merytorycznym. Jedynie ruch freinetowski jest swego rodzaju próbą odnowienia działalności eksperymentalnej, ale to bodajże jedyny wyjątek. Raczej więc należałoby nam pójść drogą, jaką idą kraje socjalistyczne, w których na plan pierwszy wysuwa się eksperymentowanie w dziedzinie wiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną. To eksperymentowanie ma dziś zakres bardzo szeroki i obecnie daje już pierwsze odpowiedzi — po dość długim okresie doświadczeń — na te pytania, które są bardzo istotne dla przeprowadzonej w tych krajach reformy oświatowej.

Z drugiej strony, trzeba powiedzieć, że eksperymentowanie to ma zakres nieco za wąski, bo szkoła i zakłady wychowawcze nie mogą przecież ograniczać pracy doświadczalnej tylko do spraw wiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną. Spraw, które powinny być przedmiotem eksperymentowania w szkole wychowującej młodych socjalistów, jest znacznie więcej. O sprawach tych wiemy zbyt mało i sądzę, iż lepiej jest właśnie wypróbowywać nowe metody, nowe formy organizacyjne w warunkach eksperymentalnych, w małym zasięgu, a potem przenosić na szerszy teren, na grunt praktyki ogólnej.

Wychodząc z tych założeń, trzeba by program nasz zarysowywać bardzo ostrożnie i ostre toczyć dyskusje w czasie obrad podkomisji co do tego, jaki ma być kształt ostateczny tego naszego programu. Chciałbym do tej dyskusji wysunąć trzy podstawowe grupy tematyczne, które, w moim przekonaniu, powinny być przedmiotem bardzo usilnych prób eksperymentalnych w naszych zakładach wychowawczych wszelkiego rodzaju, a przede wszystkim w szkołach.

1. Na pierwszym miejscu postawiłbym próby łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną. Nie będę nikogo przekonywał, że zmienił się w Polsce stosunek do pracy, że musiał się zmienić ze względu na to, iż założenia ustroju socjalistycznego integralnie z tą problematyką są związane, problematyką stosunku do pracy społecznej. Nie trzeba chyba tego w tej chwili wyjaśniać. Sądzę, iż te próby idą co najmniej w dwóch kierunkach. Z jednej strony, są to próby wprowadzania politechnizacji nauczania, z drugiej — próby zróżnicowania zawodowego szkoły ogólnokształcącej i w pewnym sensie ukierunkowania bardziej ogólnokształcącego niż dotąd szkoły zawodowej. A więc jakaś tendencja do względnego zbliżenia szkoły ogólnokształcącej ze szkołą zawodową.

Jeżeli chodzi o próby pierwszego rodzaju, to Polska jest wyjątkowo opóźniona w ich podejmowaniu. Inne kraje socjalistyczne poszły daleko w tej dziedzinie i mają właściwie już odpowiedź na kilka hipotez wysuniętych w czasie eksperymentowania. Duży rozgłos zdobył eksperyment radziecki, podejmowany w ostatnich latach, w którym łączyło się nauczanie z pracą produkcyjną w ten sposób, że trzy lub dwa dni w tygodniu młodzież szkół średnich przeznaczała na pracę produkcyjną, resztę zaś na naukę w szkole. Ta próba, jak i próby NRD-owskie polegająca na tym, iż młodzież w ciągu jednego dnia zajmuje się pracą produkcyjną i kształceniem politechnicznym, a w ciągu pięciu dni nauką w szkole, oraz próby podejmowane na Ukrainie są już dziś przesłankami do podejmowania decyzji w sprawie reformy szkolnej.

Polska, poza jedną szkołą, mianowicie szkołą w Skarżysku, której dyrektorem jest kol. Erbel, a której prace wspiera pomocą teoretyczną kol. doc. Nowacki, nie może się pochwalić systematyczną pracą w tej dziedzinie. Próby podejmowania zadań politechnicznego kształcenia w szkołach warszawskich jak dotąd jeszcze nie dają określonych wyników, a to przede wszystkim ze względu na brak jakiejkolwiek pomocy. Tutaj trzeba bowiem mieć do czynienia z poważną bazą materialną, a zdobycie tej bazy dla szkoły — bez pomocy z zewnątrz — jest trudnością niemal nie do pokonania. Podobne próby w województwie katowickim, jako bardzo świeżej daty, również jeszcze nie mogły dać zdecydowanych wyników.

W tej zatem dziedzinie trzeba zachęcać ogół naszego nauczycielstwa do śmiałych prób i eksperymentów. Jest to dziedzina wyjątkowo zaniedbana i aczkolwiek tyle się o niej od szeregu lat mówi, nie wiemy jednak, w jaki to sposób można politechnizować nauczanie w naszych warunkach, w warunkach większych miast, okręgów przemysłowych, małych miasteczek oraz wsi. W międzyczasie ukazują się dość liczne książki, które tłumaczą nauczycielowi, jak ma rozumieć sprawy politechnizacji, a jednocześnie nie dają opisów prób doświadczalnych, wskazujących konkretne trudności tej pracy w różnych warunkach ekonomicznych i kulturalnych, w różnych warunkach wyposażenia szkoły w pracownie, narzędzia pracy i pomoce naukowe.

Trochę lepiej pod tym względem zapowiada się najbliższa przyszłość. Dzięki wysiłkom Zakładu Kształcenia Politechnicznego U.W. czy Sekcji Kształcenia Politechnicznego Instytutu Pedagogiki na niektórych terenach naszego kraju, np. w Warszawie, w województwie bydgoskim czy katowickim i rzeszowskim próbuje się te prace organizować, przy dużym zainteresowaniu terenu. Wydaje się to jednak niewystarczającym w skali całej Polski, stąd też świeżo powołany do życia wydział szkół eksperymentalnych Ministerstwa Oświaty będzie miał piękne zadanie do spełnienia.

Nieco więcej podejmowano prób w dziedzinie zawodowego zróżnicowania naszej szkoły ogólnokształcącej, aczkolwiek o tej sprawie nie było wcale tak głośno. Należałoby tu szczególnie podkreślić osiągnięcia powiatu złotowskiego, gdzie poważni działacze oświatowi, poseł Jaroszyk i inspektor Glaza, nie czekając na pomoc — na miejscu potrafili tę pomoc organizować i objąć kształceniem 90% młodzieży w wieku od lat 14 do 18, choć warunki pracy w powiecie złotowskim nie należały do najpomyślniejszych. Wprowadzając dla absolwentów szkół podstawowych szkoły przysposobienia zawodowego i przysposobienia rolniczego, doszli oni do wniosku, iż byłoby rzeczą słuszniejszą i lepiej przyjętą przez teren, gdyby szkoła ogólnokształcąca w ostatniej, np. IX klasie, miała pewne nachylenie zawodowe, a jednocześnie nie zamykała dostępu do wyższych szczebli kształcenia.

Bardzo szczegółowy opis ich eksperymentu był podany w „Głosie Nauczycielskim" *, nie chciałbym więc w tej chwili go powtarzać. W każdym razie należy podkreślić wyjątkowo duży wysiłek tych dwóch działaczy i z uznaniem mówić o ich pracy, bo ta praca wreszcie dała nam jakąś odpowiedź na pewne pytania z zakresu polityki oświatowej. Odpowiedź ta jest, rzecz prosta, cząstkowa, dotyczy jednego terenu, który ma swoje

* „Głos Nauczycielski" 1959 nr 20.

cechy specyficzne, trzeba więc te próby podejmować szerzej. Sądzę, iż nowosądecczyzna czy województwo katowickie, które w tej chwili przystępuje do podobnych prób, czy nawet niektóre szkoły warszawskie i łódzkie, gdzie wprowadza się pewne kursy zawodowe o doraźnym okresie trwania, nie zaś jako przedmioty nauczania systematycznego, że te wszystkie próby w sumie powinny dać Ministerstwu Oświaty pewną część odpowiedzi dotyczącą rozwiązania sprawy politechnicznego czy w jakimś stopniu zróżnicowanego zawodowo wykształcenia. Twierdzenia czysto teoretyczne, nie oparte na doświadczeniach, nie mają tej mocy, co hipotezy zweryfikowane w konkretnym, dobrze przygotowanym eksperymencie pedagogicznym; bądź w jednym zakładzie, bądź w eksperymencie terenowym obejmującym miasto, powiat lub nawet nieco większą część naszego kraju.

Do drugiej grupy prób należałoby zaliczyć próby w zakresie poprawy systemu wychowania w naszej szkole. Nie przypadkowo na ten temat ostatnio dużo się mówi i pisze, gdyż mamy chyba prawo po 15 latach oczekiwać lepszych wyników w pracy wychowawczej naszej szkoły, naszych zakładów wychowawczych niż te, z jakimi stykamy się codziennie. Aby wyjaśnić, o co mi chodzi, posłużę się cytatą z książki prof. Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości*. „Wychowanie moralne w naszych czasach to przede wszystkim kształtowanie zaangażowania ludzi, zaangażowania we wszystko, co jest walką i pracą o lepszą przyszłość ich narodu i świata. Ten proces zaangażowania, osobiście przeżywany, stanowi podstawę zdrowego życia psychicznego młodzieży i jej powszedniej działalności" *. Ta cytata doskonale wprowadza w zagadnienie reformy wychowania, doskonale jednocześnie kontrastuje ze stanem faktycznym, jaki ma miejsce w naszych szkołach. Nasza młodzież właśnie jest wybitnie niezaangażowana i w pracę szkolną, i w działalność społeczną, którą mogłaby dyktować jej szkoła, która powinna tkwić w założeniach pracy szkolnej. Jeśli zaś nasza młodzież angażuje się, czyni to poza szkołą, niezależnie od tego, czym szkoła każe jej żyć. Dobrze również wyjaśnia te właśnie tendencje bardzo interesujący artykuł prof. Kulczyńskiego **, który chciałby tworzyć taką idealną szkołę, pozornie oderwaną od społeczeństwa, bo stojącą gdzieś z dala od miast i zgiełku ludzkiego, aby uniknąć wpływów środowiska zewnętrznego, które nie zawsze są wpływami właściwymi dla wychowania przyszłych socjalistów. Ale jednocześnie chce przez to związać tę młodzież ze społeczeństwem socjalistycznym, chce ją nauczyć życia w warunkach naprawdę socjalistycznych,

* *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959 s. 165.
** *Zagadnienie wychowania i problem młodzieżowy*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1959 nr 2.

właśnie w tym zamkniętym zakładzie, gdzie młodzież zaangażowałaby się w różnego rodzaju zadania typu dydaktycznego, naukowego, produkcyjnego, artystycznego i społecznego.

Można powiedzieć, iż pewne nasze szkoły lub inne zakłady wychowawcze tę działalność podejmują i bodajże w tej dziedzinie mamy już osiągnięcia nieco większe niż w przypadku, gdy mowa była o wiązaniu nauki z pracą produkcyjną. Należałoby więc wspomnieć o próbach wprowadzania metod makarenkowskich do naszej szkoły, podejmowanych m. in. pod kierunkiem dra A. Lewina, można mówić o szkole warszawskiej przy ul. Szanajcy, pracującej pod opieką doc. W. Szczerby, można mówić o bardzo wartościowych osiągnięciach Kazimierza Lisieckiego, jak również o interesujących poczynaniach w dziedzinie organizacji domów dziecka nowego typu, o czym będzie się zapewne mówić szeroko w czasie obrad podkomisji zakładów wychowawczych, której przewodniczy nacz. W. Żelazko, inicjator tych prób eksperymentalnych. Można mówić wreszcie o interesujących próbach nowych rozwiązań w wychowaniu przedszkolnym, o czym będzie mowa w podkomisji wychowania przedszkolnego. Sądzę, że na tej również drodze są próby podejmowane przez szkoły eksperymentalne, które realizują program wychowawczy opracowany przez UNESCO. Zwłaszcza trzy nasze szkoły mają bardzo interesujące w tej dziedzinie osiągnięcia, a więc Szkoła Ogólnokształcąca im. N. Żmichowskiej w Warszawie, kierowana przez dyr. Lewandowską, Szkoła Ogólnokształcąca nr 10 w Warszawie, kierowana przez dyr. Luciakową, i Studium Nauczycielskie w Toruniu, kierowane przez dyr. Kotańskiego.

Bardzo interesującą w tym zakresie próbą, wywołującą żywe zainteresowanie zwłaszcza w świecie artystycznym, jest próba podjęta w zasadniczej szkole zawodowej w Pruszkowie, gdzie jej inicjator malarz Antoni Rawski pracując z bardzo surową pod względem artystycznym młodzieżą osiągnął zadziwiające wyniki w rozwijaniu twórczości plastycznej tej młodzieży.

Trzecią poważną grupę tematyczną obejmują badania eksperymentalne, które mają na celu zwiększenie stopnia aktywności i samodzielności naszej młodzieży, a przez to polepszenie wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak dotąd, nieliczne szkoły podejmują te badania głównie w płaszczyźnie dydaktycznej, usiłując przez zmianę metod nauczania i organizacji pracy uczniów na lekcji wnieść nowe, ożywcze momenty do zbyt już nasiąkłego rutyną systemu klasowo-lekcyjnego.

Zmiana metod pracy dydaktycznej oznacza wprowadzenie — obok niemal wyłącznie dziś praktykowanych metod podających — metody proble-

mowej. Metoda ta stawia uczniów wobec problemów teoretycznych i praktycznych i zmusza ich do wysiłku w poszukiwaniu wiedzy o świecie, w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych. Występująca tu aktywność ucznia w procesie dydaktycznym niezwykle skutecznie wpływa na trwałość zdobytej wiedzy. Rozpowszechnianie metody problemowej jest o tyle trudne, że wielu nauczycieli metodę pogadanki traktuje jako metodę problemową, co jest oczywistym nieporozumieniem, odpowiadanie bowiem na pytania nauczyciela nie jest równoznaczne z rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych. Stąd też niektóre szkoły, pozornie eksperymentujące w tej dziedzinie, w rzeczywistości z eksperymentowaniem mało mają wspólnego. Właściwe eksperymentowanie, jakiego udane próby spotkać możemy u dość już licznego grona nauczycieli Szkoły Ogólnokształcącej im. J. Słowackiego w Warszawie, polega na poszukiwaniu odpowiednich dla uczniów danego poziomu rodzajów i sformułowań problemów, na poszukiwaniu najlepszej metodyki kierowania pracą uczniów nad stawianiem problemów, gromadzeniem przesłanek i rozwiązywaniem problemów oraz nad sprawdzaniem rozwiązań, wreszcie na selekcji materiału nauczania danego przedmiotu na treści dające się z wyraźną korzyścią dla ich opanowania „problematyzować" oraz na treści, które uczniowie powinni przyswoić sobie w gotowej postaci. Zebrane w toku tak rozumianej pracy eksperymentalnej protokoły lekcji i materiały z badań wyników nauczania mogą stanowić cenny materiał dla autorów programów, podręczników i metodyk nauczania.

Zmiana organizacji pracy uczniów na lekcji oznacza wzbogacenie tradycyjnych form pracy indywidualnej i masowej o formę pracy grupowej. Praca grupowa może być rozumiana bądź jako rozwiązywanie przez 4—5-osobowe grupy uczniów tych samych zadań w czasie lekcji i konfrontowanie uzyskanych odpowiedzi, bądź jako praca pojedynczych grup nad odrębnymi zadaniami. Mamy już w Polsce dość dużo klas eksperymentalnych, w których z dobrym skutkiem prowadzi się eksperyment pierwszego rodzaju. Eksperymentem tym opiekuje się doc. J. Bartecki. Nauczanie grupowe drugiego typu skutecznie wypróbowuje w swojej szkole w Wielbarku (woj. olsztyńskie) kol. K. Piotrowicz.

Obok wymienionych trzech głównych dziedzin pracy doświadczalnej istnieje jeszcze wiele innych dziedzin, gdzie potrzeba eksperymentowania stopniowo staje coraz wyraźniejsza. Nie próbując bliżej tych dziedzin omawiać, przykładowo można tu wspomnieć o potrzebie eksperymentu ustrojowego (np. sprawy sieci szkolnej, modelu przyszłej szkoły, selekcji i orientacji), eksperymentu w dziedzinie wychowania w szkołach typu internatowego, wychowania estetycznego i wychowania fizycznego.

Wyliczenie naszych potrzeb w zakresie pracy eksperymentalnej, a zarazem wzmianki o zbyt skromnych, jak na te potrzeby, osiągnięciach — to najlepsze potwierdzenie tezy o konieczności intensywnego nasilania tej pracy w najbliższym czasie. Praca ta, wobec zainteresowania, a nawet czasami i zapału przejawianego przez nauczycieli i wychowawców, ma rzeczywiście szanse rozwijać się całkiem nieźle. Jej realne postępy i wyniki zależą przede wszystkim od wytworzenia atmosfery życzliwości dla podejmowanych prób, od otoczenia opieką inicjatorów wszelkich pożytecznych poczynań doświadczalnych, od udzielenia im pomocy naukowej, organizacyjnej i, gdy trzeba, materialnej. Pomocy naukowej powinny udzielić zakłady naukowe wyższych uczelni, pomocy zaś organizacyjno-materialnej władze oświatowe i związkowe oraz określone zakłady pracy, z którymi placówki pedagogiczne mogłyby śmielej niż dotąd nawiązywać odpowiednie kontakty.

Aby eksperymentowanie w naszych przedszkolach, szkołach i domach dziecka dało spodziewane wyniki, trzeba je oprzeć na właściwych podstawach. Praca eksperymentalna rozwijająca się w pierwszej połowie naszego wieku nie cechowała się bynajmniej tą dokładnością, jakiej domagamy się od eksperymentu w innych dziedzinach, a także i od szczegółowego eksperymentu pedagogicznego, tzw. małego eksperymentu. Wpływała na to zapewne nie tylko jej żywiołowość, jej spontaniczność, lecz także trudność zastosowania określonych metod badawczych, a zwłaszcza metod badania wyników nauczania. Weryfikowanie efektów pracy zakładów eksperymentalnych w zestawieniu z pracą zakładów zwykłych, które moglibyśmy nazywać kontrolnymi, jest sprawą rzeczywiście trudną. W tych warunkach oceny eksperymentu zazwyczaj dokonywano „na oko", co poważnie podważało sens całej pracy eksperymentalnej, ocena taka nie daje bowiem podstawy do uznania hipotezy za zweryfikowaną.

Obecnie w całym świecie zaczynają do głosu dochodzić inne tendencje, które należy brać w rachubę mając na względzie rozwój eksperymentu pedagogicznego w Polsce. Przejawem tych tendencji mogą być np. próby ustalania wyników osiąganych przez szkoły eksperymentalne w Związku Radzieckim w zestawieniu ze szkołami, które nie mają charakteru eksperymentalnego. Wysoki stopień dokładności osiągnęły w tym względzie francuskie badania eksperymentalne w Vanves i belgijskie w Brukseli, oparte na wprowadzeniu do szkół systemu „mi-temps", w którym połowę czasu przewidzianego programem szkolnym przeznacza się na przedmioty intelektualne, a połowę na wychowanie fizyczne, sport i rekreację. W badaniach belgijskich, prowadzonych przez Maxa Wasterlaina, hipotezę roboczą weryfikowano podejmując porównanie wyników nauczania uzyska-

nych przez klasy eksperymentalne (system „mi-temps") i klasy kontrolne (zwykłe). Porównanie przeprowadzono między klasami o tym samym poziomie umysłowym, między klasami eksperymentalnymi „mocnymi" i kontrolnymi „słabymi" oraz między klasami eksperymentalnymi „słabymi" i kontrolnymi „mocnymi". A więc uwzględniono trzy płaszczyzny porównania, aby stwierdzić z całą pewnością, że system „mi-temps" daje lepsze wyniki nauczania nie tylko w zakresie wychowania fizycznego, lecz także języka ojczystego, matematyki oraz innych przedmiotów.

Wydaje się, iż w naszych zakładach doświadczalnych powinny obowiązywać zasady ścisłego formułowania (po okresie wstępnych poszukiwań) hipotezy roboczej, zgodne z ogólnymi zasadami prowadzenia działalności eksperymentalnej. Obok tego ważną sprawą jest rejestrowanie przebiegu eksperymentu, bo eksperyment, który pozostał tylko w głowie prowadzącego, a nie dał dokumentów w postaci protokołów lekcji, różnego rodzaju prac uczniowskich, materiałów z badań wstępnych, przekrojowych i końcowych w zakładzie eksperymentalnym i konkretnym — nie ma większego znaczenia naukowego. Nie może on bowiem stać się podstawą do pewnych ustaleń, które wpłyną na układ i treść programów, na zmiany podręczników, wreszcie na zmiany w metodach i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Zakładamy, iż w ciągu roku obecnego eksperyment pedagogiczny będzie się rozwijał lepiej niż w roku ubiegłym, bo atmosfera, o której była mowa, jest obecnie lepsza. Sam fakt, że Ministerstwo Oświaty powołuje odpowiedni wydział, który będzie zajmował się zakładami doświadczalnymi, oznacza zainteresowanie resortu eksperymentem oraz chęć udzielenia mu pomocy w wypadku, kiedy ta pomoc będzie i uzasadniona, i potrzebna. Uzasadniona tym, że eksperyment już osiągnął odpowiedni poziom, a potrzebna — dla dokończenia prac eksperymentalnych. Wydaje się, że w tej sprawie możemy oczekiwać pewnych zarządzeń ze strony Ministerstwa, które wyjaśni swoje stanowisko, jeśli chodzi o sprawę założeń organizacyjnych zakładów eksperymentujących.

Spodziewając się polepszenia pracy eksperymentalnej pragniemy, jako Komisja Prób i Eksperymentów ZNP, zebrać przed końcem roku szkolnego 1959/60 dane o tej pracy w całym kraju. Dotychczas udało nam się zebrać z niektórych województw informacje bardzo ułamkowe, z niektórych zaś województw nadesłano wręcz odpowiedzi negatywne. I tych drugich było więcej. Oczekujemy, iż sytuacja polepszy się w tym roku, i chcemy, jako Komisja Prób i Eksperymentów, przeprowadzić przy współudziale czterech podkomisji ankietę, którą roześlemy tym wszystkim zakładom, które już zostały zgłoszone i które będą w ciągu roku zgłoszone do Komisji

Prób i Eksperymentów przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Mówię o tym w tej chwili, aby uczestnicy naszej Konferencji mogli poinformować jak najszersze masy nauczycielskie o tym, że taka akcja będzie przeprowadzona w połowie maja 1960 roku przez poszczególne podkomisje, że chcemy tą drogą zebrać rzeczywisty, a nie fikcyjny materiał o pracach prowadzonych, że, być może, podkomisje wyślą niektórych swoich członków w teren, aby przyjrzeć się tej pracy, a nawet może w pewnych przypadkach udzielić pewnej pomocy lub poprzeć starania o pomoc. Materiały zebrane za pośrednictwem ankiety zostaną opracowane przez poszczególne podkomisje i wykorzystane do opracowania referatów na Kongres Pedagogiczny *.

Kończąc swój referat, pragnę podkreślić duże znaczenie społeczne ruchu eksperymentalnego. Warunkiem właściwego rozwoju oświaty i wychowania w Polsce jest respektowanie prawa nauczyciela do twórczości, prawa do twórczości takiego, jakie jest atrybutem twórców w dziedzinie kultury, w dziedzinie nauki, sztuki i techniki. Chodzi tu o prawo do samodzielności, o prawo do twórczego niepokoju, twórczych poszukiwań nowych dróg wychowania socjalistycznego. Bez tego pierwiastka twórczości nauczyciel łatwo schodzi na pozycje pariasa kultury, staje się rzemieślnikiem, człowiekiem „bez serca i duszy".

Uczestnikom naszej Konferencji życzę powodzenia w rozniecaniu we wszystkich zakątkach Polski tego pierwiastka twórczości, życzę powodzenia w realizacji podjętych dla dobra szkoły i oświaty w Polsce przedsięwzięć, życzę sukcesów w pracy eksperymentalnej. Jednocześnie wyrażam nadzieję, iż na Kongresie Pedagogicznym spotkamy się bogatsi w nową wiedzę, w nowe i cenne doświadczenia, którymi będziemy mogli się ze sobą podzielić.

* Dla informacji podaję tekst ankiety.

A. Opis zakładu. 1. Nazwa zakładu... 2. Adres zakładu... 3. Rodzaj miejscowości, w której się zakład znajduje... 4. Zakład dla chłopców... dziewcząt... lub koedukacyjny... 5. Liczba wychowawców (nauczycieli), ich kwalifikacje... 6. Liczba klas, grup, wychowanków (uczniów)... 7. Pochodzenie społeczne rodziców, współpraca rodziców z zakładem... 8. Budynek zakładu, warunki lokalowe... 9. Wyposażenie zakładu... 10. Jakie niezbędne zmiany należy wprowadzić w zakładzie, aby stworzyć lepsze warunki do pracy eksperymentalnej...

B. Dane o eksperymencie. 1. Kto i dlaczego zainicjował eksperyment... 2. Obecny cel pracy eksperymentalnej w zakładzie... 3. Kto spośród wychowawców bierze udział w eksperymencie. Jak zorganizowana jest praca wychowawców... 4. Jakie czynniki udzielają pomocy merytorycznej... 5. Kto udziela pomocy materialnej... 6. Czy umożliwiono zakładowi wymianę części wychowawców... 7. Czy eksperyment opiera się na określonych wzorach... 8. Opis eksperymentu... 9. Czy prowadzi się badania wstępne i końcowe. Jakie? 10. Opis zakładu kontrolnego...

C. Szczegółowy opis zdobytych doświadczeń. Plany na przyszłość.

KONSTANTY LECH

SYSTEM ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ W NAUCZANIU *

Jakie są właściwości systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu i co znaczy twierdzenie, że system ten jest syntezą, a zarazem przezwyciężeniem systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej, nawet po rozbudowaniu podstaw teoretycznych systemu szkoły aktywnej w oparciu o psychologię Piageta? **

System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu jest przede wszystkim próbą organizowania i wyjaśniania działalności poznawczej uczniów w oparciu o teorię poznania materializmu dialektycznego. Działalność ta jest odzwierciedlaniem rzeczywistości zewnętrznej niezależnej od podmiotu poznającego oraz kierowaniem działaniem w oparciu o to odzwierciedlenie.

Praktyka (czyli bezpośrednie oddziaływanie rzeczywistości zewnętrznej na człowieka i człowieka na tę rzeczywistość) jest jedynym bezpośrednim źródłem teorii (czyli naukowego opisu ogólnych i istotnych właściwości i stosunków rzeczywistości), jest ostatecznym kryterium prawdziwości teorii oraz jej zastosowaniem przy przekształcaniu rzeczywistości. Twierdzenia teorii, którym zaprzecza praktyka, muszą być odrzucone lub skorygowane. Jeśli natomiast poznawane prawa przyrody i oparte na nich zasady techniki pozwalają przewidywać zjawiska i planować skuteczne działania, jeśli pozwalają zmuszać przyrodę, aby służyła człowiekowi, to znaczy, że poprawnie — choć może jeszcze niedostatecznie dokładnie — opisują rzeczywistość.

System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu ma więc to wspólne z teoriami poznania sensualizmu — empiryzmu, że za podstawowe źródło wszelkiego poznania uważa zmysłowe odbicie (odzwierciedlenie) rzeczywistości zewnętrznej. Różni się od nich natomiast tym przede wszystkim, że nie uważa tego odbicia za bierne tylko kopiowanie rzeczywistości w postaci schematycznych obrazów ani za mechaniczne tylko łączenie ich na drodze kojarzenia w całości znaczeniowe, powiązane z mową i symboliką naukową, a za ich pośrednictwem — z działaniem.

Pod tym drugim względem jest on bliższy teoriom poznania o charakterze racjonalistycznym, pragmatystycznym, a zwłaszcza operacjonistycznym, które głoszą, że poznanie powstaje przy aktywnym udziale poznają-

* Dalszy ciąg artykułu z nru poprzedniego.
** Por. s. 286 w nrze poprzednim.

cego i działającego podmiotu, że nie polega ono na biernym tylko kopiowaniu danych z zewnątrz, lecz na ich aktywnym przetwarzaniu i organizowaniu, że zawiera ono — obok schematycznych i zmieniających się obrazów spostrzeżeniowych świata zewnętrznego — również obrazy wewnętrznej aktywności poznawczej podmiotu, a obok elementów zmysłowo-empirycznych — również elementy umysłowo-racjonalne. Różni się natomiast od wymienionych teorii wtedy, gdy twierdzą one, że ten udział podmiotu jest czymś tajemniczym, że ma jakiś charakter „duchowy" wychodzący poza odzwierciedlanie rzeczywistości zewnętrznej. Nie uznaje mianowicie w poznaniu żadnych „idei wrodzonych" typu platońskiego ani żadnych „aprioricznych" kategorii typu kantowskiego. Nie uznaje też — z drugiej strony — sceptycyzmu poznawczego typu pragmatystycznego, sprowadzającego poznanie do aspektów wyłącznie użytecznościowych.

Elementy umysłowo-racjonalne w poznaniu stanowią doniosły porządkujący czynnik, ale nie są one też niczym innym, jak tylko bardzo uogólnioną — z określonych formalnych punktów widzenia — postacią odzwierciedlenia tej samej rzeczywistości zewnętrznej, istniejącej niezależnie od poznającego podmiotu. Składają się na nie syntezy całego uprzedniego doświadczenia, doświadczenia osobistego jednostki, powiązanego z doświadczeniem społecznym — w szczególności naukowym — zdobywanym przez jednostkę za pośrednictwem mowy.

Nie uznając więc w teorii poznania Kanta jej aprioryzmu, godzimy się z nim natomiast pod tym względem, że umysł ludzki ujmuje zjawiska rzeczywistości w kategoriach ogólnych czasu, przestrzeni, przyczynowości i in., które jednoczą w świadomości różnorodne elementy dane w doświadczeniu, zapewniają „syntetyczną jedność apercepcji", są „formą intelektualną", „formalnymi warunkami doświadczenia". Będąc „czystymi formami myślenia", nie posiadają one same wartości przedmiotowej; uzyskują ją zaś przy opracowywaniu doświadczenia zmysłowego — przy przetwarzaniu wrażeń w spostrzeżenia, wyobrażenia i pojęcia.

W rozwijającej się działalności poznawczej małych dzieci widzimy naocznie, że nie poznają one „apriorycznie" i nie „dodają" np. przestrzeni do obserwowanych zjawisk, lecz odkrywają ją w tych zjawiskach stopniowo — tak jak każdą inną ich właściwość — na drodze empirycznej. Ilustruje to następujący obrazek z życia:

Mały Marek w wieku 1 rok i 8 mies. bawi się przedmiotami ułożonymi na krześle obok stołu. W pewnej chwili spada mu na podłogę łyżeczka. Marek schyla się po nią, a powstając, uderza głową o stół, pod który się podsunął. Chwyta się za głowę i woła: aaa! Nie płacze jednak i znów zabiera się do zabawy. Po chwili łyżeczka spada powtórnie, a Marek na sam

jej dźwięk chwyta się za głowę i woła aaa! Ten odruch warunkowy świadczy, że Marek błędnie skojarzył bolesne uderzenie z dźwiękiem spadającej łyżeczki. Istniejące tu stosunki przestrzenne między sobą a krzesłem, stołem i podłogą dopiero odkrywał pracowicie i stopniowo. Po paru miesiącach od omówionego przypadku doskonale zdawał sobie już sprawę z tego, że może się uderzyć głową o stół, i pochylał się odpowiednio, kiedy pod nim przechodził, a kładł się na podłodze, gdy zamierzał przeczołgać się pod krzesłem. Gdy czynił podobnie w stosunku do przedmiotów widzianych po raz pierwszy, łatwo było się domyślić, że odkrył już stosunki przestrzenne między sobą a przedmiotami. Przy spadających na podłogę zabawkach nie chwytał się już za głowę. Ten odruch — nie wzmacniany — wygasł, a postępowanie uzależniało się coraz dokładniej od poznawanej stopniowo przestrzennej struktury rzeczywistości.

Przestrzeń i czas w naszych doświadczeniach są zawsze wszechobecne, ciągłe, jednolite, mają stałe wymiary, są pozbawione innych jakości. Wszystkie zjawiska zachodzą zawsze w przestrzeni i w czasie i dają się określać przez położenie i wymiary. Stąd ogromna rola kategorii przestrzeni i czasu w poznaniu. Jednoczą one i porządkują doświadczenie, umożliwiają poznawanie struktury rzeczywistości, ujmowanie jej w schematach przestrzenno-geometrycznych i określanie w pomiarowo-ilościowych oraz ustalanie związków formalnych między elementami przestrzenno-czasowymi zjawisk, które to związki nadają poznaniu cechy ścisłości i konieczności.

I choć współczesna nauka mówi o względności stosunków czasowo-przestrzennych, choć tworzy geometrie nieeuklidesowe i podważa „aprioryczność" naszych „oczywistości" opartych na przyzwyczajeniach — wszystko to nie umniejsza doniosłości ujmowania — w działalności poznawczej uczniów — zjawisk rzeczywistości w jednolitej przestrzeni i jednolitym czasie, mierzenia oraz ilościowego określania struktury tych zjawisk i stosunków między nimi.

Podobnie jest z kategorią przyczynowości. Niezależnie od dyskusji na tematy teoriopoznawczej zasadności tej kategorii i zastępowania jej przez kategorię zależności funkcjonalnych — ma ona pełną doniosłość w działalności poznawczej uczniów, ponieważ wymaga wyjaśnień dotyczących struktury rzeczywistości i istoty związków między zjawiskami, a nie tylko stwierdzania stałego następstwa zdarzeń.

*

Rozumiejąc kategorie jako uogólnione — z określonych punktów widzenia — formy doświadczenia, moglibyśmy planowo je rozbudowywać

w pracy poznawczej uczniów. Do kierunkowania, bogacenia i porządkowania tej pracy przyczyniałyby się np. następujące kategorie:

a) dotyczące rzeczy i zjawisk:
przestrzeni, czasu, ilości, przyczynowości, strukturowości, rozwojowości;

b) dotyczące działania:
użyteczności, sprawstwa, gospodarności, ładu i porządku;

c) dotyczące opracowania myślowo-językowego:
konkretności i ogólności, adekwatności, zasadności (podwójnej weryfikacji twierdzeń), konsekwencji, systemowości.

Nie analizując tu bliżej treści poszczególnych tych kategorii, będziemy się do nich odwoływać w miarę potrzeby.

Działalność poznawcza uczniów jest więc ciągłym włączaniem nowego doświadczenia do zdobytego wcześniej, ujmowaniem go w kategorie i wiązaniem w uporządkowane i spójne całości.

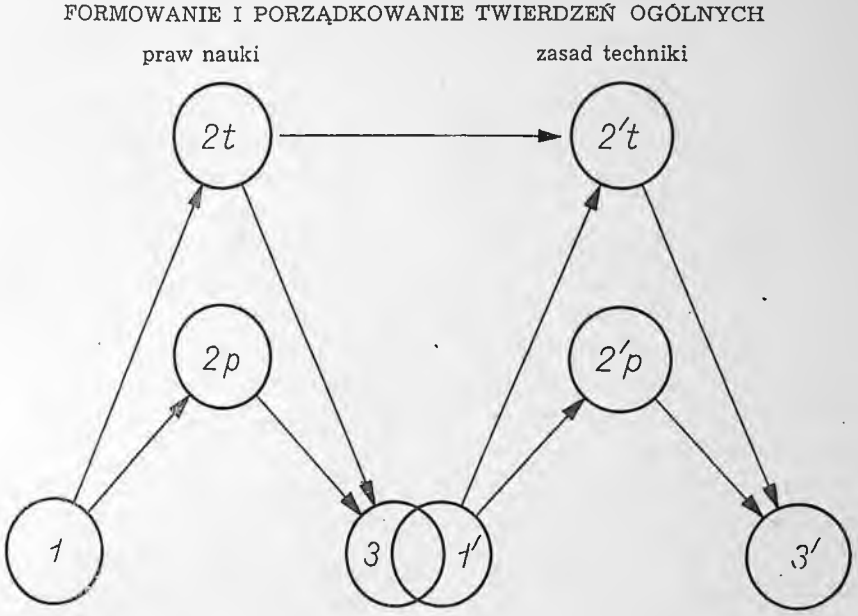
Przez działalność poznawczą uczniowie mogą zbliżać się do prawdy, która jest zgodnością myśli z rzeczywistością. Ponieważ z dwu myśli sprzecznych tylko jedna może być prawdziwa, więc dążenie do prawdy wymaga unikania sprzeczności. Stąd powstaje konieczność aktywnego porządkowania zdobywanych przez uczniów treści poznania w wewnętrznie spójny i nie sprzeczny system wyobrażeń, przekonań i twierdzeń o rzeczywistości.

Uznawanie nowych twierdzeń powinno opierać się na ich podwójnej weryfikacji: empirycznej — przez odniesienie do rzeczywistości, której dotyczą, i racjonalnej — przez odniesienie do poznanych już twierdzeń nauki. Poznawane w toku nauczania poszczególne twierdzenia uzyskują cechy pewności — przez ich merytoryczną zgodność z rzeczywistością, oraz cechy konieczności — przez ich formalną zgodność z innymi uznanymi już twierdzeniami.

*

Psychologię działalności poznawczej uczniów oparliśmy na omówionej wyżej teorii poznania materializmu dialektycznego. Jeśli działalność ta sprowadza się do odzwierciedlania rzeczywistości i kierowania działaniem w oparciu o to odzwierciedlenie, to nie można w niej oddzielać myślenia od spostrzegania, od działania pamięci i wyobraźni, od czynności fizycznych sprawdzania i zastosowania zdobywanej wiedzy, wreszcie od wyrażania i utrwalania tej wiedzy w mowie. Myślenie jest składnikiem centralnym działalności poznawczej, uzależnianym przez składniki pozostałe, ale — i przede wszystkim — uzależniającym je od siebie.

Funkcję myślenia w działalności poznawczej uczniów przedstawiliśmy w pracy poprzedniej * — w wyniku opisanych tam badań — przy pomocy następującego schematu:



Na tym schemacie kółka 1, 3, 1', 3' oznaczają różne postacie praktyki: spostrzeganie i wyobrażanie sobie konkretów oraz działanie. Kółka 2t i 2't — różne postacie teorii: twierdzenia ogólne, zwłaszcza prawa nauki i zasady techniki. Kółka 2p i 2'p reprezentują coś pośredniego między teorią a praktyką, co nie jest jeszcze systemem jednoznacznie określonych i uporządkowanych twierdzeń ogólnych (jak 2t) ani już tylko szeregiem konkretnych spostrzeżeń i wyobrażeń (jak 1 i 3), jest natomiast układem schematów wyobrażeniowych — obrazowych modeli rzeczywistości i naszych działań.

Te schematy wyobrażeniowe zdobywamy i przekształcamy najczęściej w praktyce życia codziennego. Posługujemy się nimi nieomal wyłącznie, dopóki nie jest konieczne odwołanie się do twierdzeń teorii i organizowanie praktyki w oparciu o teorię.

* *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką w nauczaniu* (w druku).

Funkcja myślenia jest pokazana na schemacie w postaci strzałek. Polega ona na przechodzeniu od praktyki do teorii (1—2), czyli na budowaniu teorii z danych praktyki, na przechodzeniu od teorii do teorii (2—2'), czyli na wyprowadzaniu twierdzeń z innych twierdzeń teorii, wreszcie na przechodzeniu od teorii do praktyki (2—3), czyli na sprawdzaniu teorii w praktyce: na przewidywaniu zjawisk, planowaniu i wykonywaniu działań.

Myślenie na drogach 1—2p—3, 1'—2'p—3' jest myśleniem konkretno-praktycznym, które operuje tylko spostrzeżeniami i wyobrażeniami, a opiera się na ich treści i strukturze oraz na analogiach między nimi.

Myślenie na drogach 1—2t—3, 2t—2't, 1'—2't—3' jest myśleniem abstrakcyjno-teoretycznym, które wychodzi od spostrzeżeń i wyobrażeń, doprowadza do pojęć, wiąże je między sobą w uporządkowane logicznie całości i posługuje się nimi w praktyce, a opiera się na związkach logicznych między pojęciami i twierdzeniami. Punkty 1, 2p, 2t, 3, 1', 2'p, 2't, 3' są punktami wyjścia oraz punktami dojścia (bez punktu 1) czynności myślenia.

Jako punkty wyjścia obejmują treści, na których myślenie buduje dalsze ogniwa poznania i działania, jako zaś punkty dojścia obejmują treści, które stanowią wyniki pracy poznawczej, odpowiadające treściom programu, który ma być przyswajany przez uczniów w procesie nauczania.

W pracy poprzedniej posługiwaliśmy się też zamieszczonym obok schematem struktury myślenia w działalności poznawczej uczniów (patrz str. 21).

Jest to uszczegółowiona lewa część schematu poprzedniego (prawa część może być uszczegółowiona analogicznie). Została tu dokładniej zróżnicowana struktura myślenia praktycznego jako czynności poznawczej na drogach 1—2p—3 oraz myślenia teoretycznego na drogach 1—2t—3.

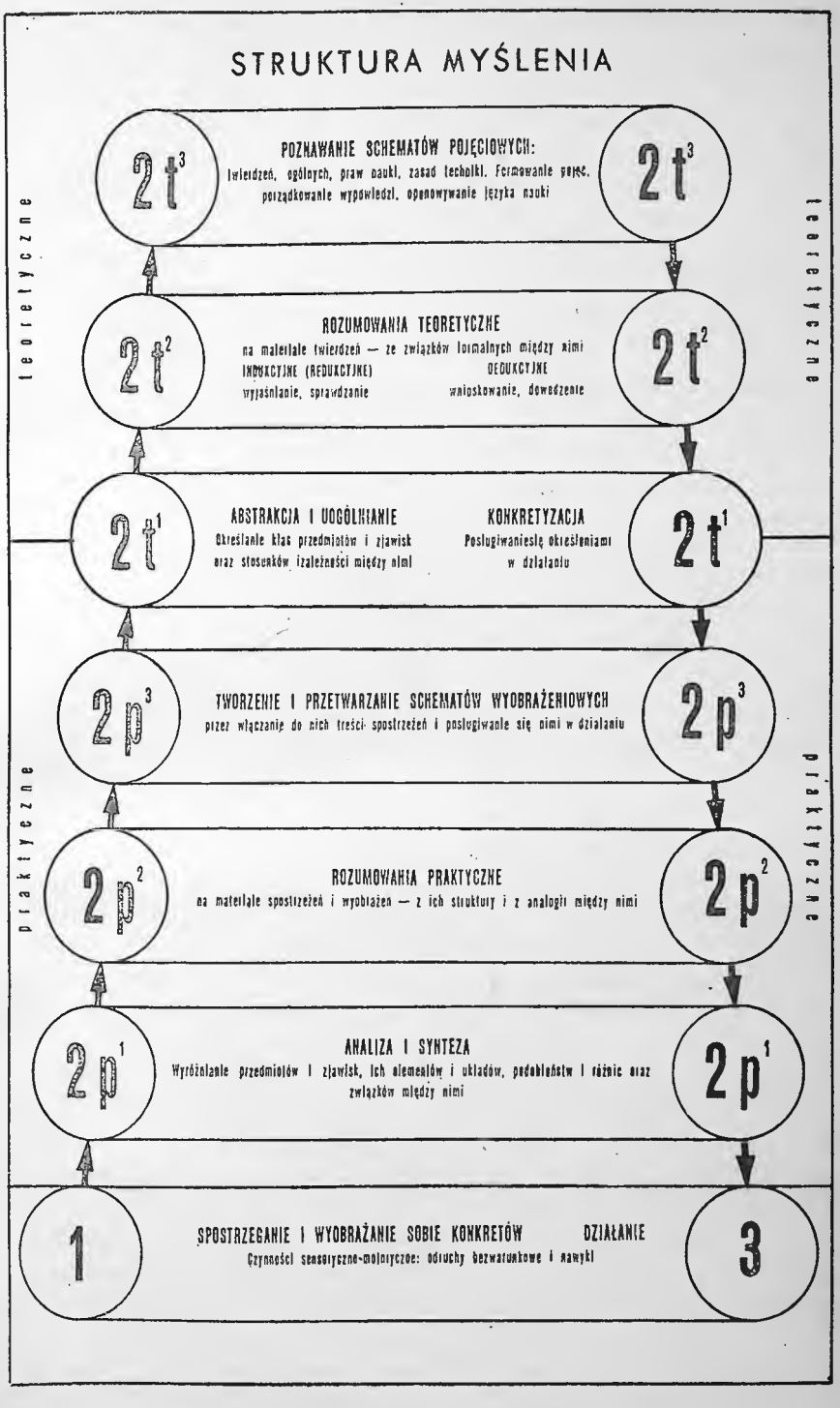
Na drodze 1—2p—3 zostały tutaj wyróżnione 3 poziomy:

$$1—2p^1—3$$
$$1—2p^2—3$$
$$1—2p^3—3$$

Na drodze 1—2t—3 — analogiczne 3 poziomy. Nazwy tych poziomów zostały podane na schemacie i omówione bliżej w książce poprzedniej. W artykule niniejszym zostaną one tylko zilustrowane na konkretnym przykładzie i wykorzystane przy omawianiu nowej problematyki.

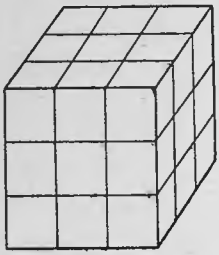
*

Myślenie uczniów poznajemy pośrednio po jego skutkach: po tym, co uczeń mówi lub robi, oraz po wytworach jego czynności. Pomagamy sobie


STRUKTURA MYŚLENIA
teoretyczne
praktyczne
2t3
POZNAWANIE SCHEMATÓW POJĘCIOWYCH:
twierdzeń, ogólnych, praw nauki, zasad techniki. Formowanie pojęć, porządkowanie wypowiedzi, opanowywanie języka nauki
2t3
2t2
ROZUMOWANIA TEORETYCZNE
na materiale twierdzeń — ze związków formalnych między nimi
INDUKCYJNE (REDUKCYJNE)
wyjaśnianie, sprawdzanie
DEDUKCYJNE
wnioskowanie, dowodzenie
2t2
2t1
ABSTRAKCJA I UOGÓLNIANIE
Określanie klas przedmiotów i zjawisk oraz stosunków izależności między nimi
KONKRETYZACJA
Posługiwanieslę określeniami w działaniu
2t1
2p3
TWORZENIE I PRZETWARZANIE SCHEMATÓW WYOBRAŻENIOWYCH
przez włączanie do nich treści spostrzeżeń i posługiwanie się nimi w działaniu
2p3
2p2
ROZUMOWANIA PRAKTYCZNE
na materiale spostrzeżeń i wyobrażeń — z ich struktury i z analogii między nimi
2p2
2p1
ANALIZA I SYNTEZA
Wyróżnianie przedmiotów i zjawisk, ich elementów i układów, podobieństw i różnic oraz związków między nimi
2p1
1
SPOSTRZEGANIE I WYOBRAŻANIE SOBIE KONKRETÓW
Czynności sensoryczne-motoryczne: odruchy bezwarunkowe i nawyki
DZIAŁANIE
3

przy tym introspekcyjną obserwacją własnych czynności myślowych w analogicznych sytuacjach.

Dalsze rozważania szczegółowe zostaną zilustrowane na konkretnym przykładzie, który powinien dać czytelnikom introspekcyjny obraz ich własnej działalności poznawczej, analogiczny do obserwowanej tylko z zewnątrz działalności poznawczej uczniów. Będzie to przykład może nieco sztuczny, ale dobrze ilustrujący omawiane tu zagadnienia.



Wyobraźmy sobie duży sześcian z drewna, pomalowany ze wszystkich stron np. na zielono i później pocięty płaszczyznami wzdłuż, wszerz i w głąb — jak wskazuje rysunek — na 3 równe części.

Łatwo jest obliczyć, że utworzyło się w ten sposób $3 \times 3 \times 3 = 27$ małych sześcianików, oraz wyobrazić sobie, że niektóre z nich będą pomalowane z trzech stron, inne — z dwóch, jeszcze inne z jednej, a niektóre — z żadnej strony. Spróbujmy teraz policzyć w wyobraźni (koniecznie samodzielnie i w całości), ile będzie małych sześcianików każdego gatunku.

Wpiszmy do poniższej tablicy te wyniki oraz wyniki podobnych obliczeń przy podziale sześcianu w każdym kierunku na 4 i na 2 części. Uogólnijmy później nasze obliczenia i wpiszmy odpowiednie wzory ogólne na ilości małych sześcianików — przy podobnym podziale dużego sześcianu w każdym kierunku na dowolną ilość (n) części. Posługując się później tymi wzorami, wypełnijmy tabelę dla podobnego podziału sześcianu na 7, 15 i 29 części.

Będzie małych sześcianików pomalowanych	Przy pocięciu dużego sześcianu na części						
	2	3	4	n	7	15	29
z 3 stron		8					
„ 2 „		12					
„ 1 „		6					
„ 0 „		1					
Razem		27					

Po wykonaniu tego zadania (koniecznie samodzielnie i w całości) będziemy teraz mogli opisać naszą działalność poznawczą introspekcyjnie, a jednocześnie obiektywnie — w postaci analizy uzyskanych wyników.

Była ona umysłowa, ale dotyczyła bezpośrednio czynności manipulacyjno-spostrzeżeniowych. Odbywała się w wyobraźni, ale dokładnie odpowiadała możliwemu rzeczywistemu wykonywaniu czynności rąk i dokonywaniu przy tym spostrzeżeń. Była już czynnością całkowicie uwewnętrznioną, ale odpowiadała warunkom, kiedy czynności rąk i czynności myśli wzajemnie się spotykają i przenikają.

W tej działalności poznawczej wystąpiło bogato myślenie konkretno-praktyczne (1—2p—3). Najpierw bezpośrednie spostrzeganie rysunku sześcianu jako punkt wyjścia do wyobrażenia sobie sześcianu rzeczywistego, pomalowanego na zielono i odpowiednio pociętego na mniejsze sześciany (1).

Już przy tym wstępnym spostrzeganiu i wyobrażaniu sobie dużego sześcianu wystąpiło myślenie praktyczne na pierwszym poziomie (1—$2p^1$—3) — na poziomie analizy i syntezy spostrzeżeń i wyobrażeń. Była to analiza i synteza spostrzeżeń aktualnych i wyobrażeń pochodzących z dawniejszego doświadczenia. Aktualnie spostrzegany perspektywiczny i schematyczny rysunek sześcianu zamienił się w procesach tej analizy i syntezy w powstający w wyobraźni obraz sześcianu rzeczywistego, odpowiednio pomalowanego i pociętego. Powstająca w ten sposób synteza miała jeszcze charakter globalny, niedostatecznie zróżnicowany.

Na drugim poziomie myślenia praktycznego (1—$2p^2$—3) analiza i synteza wzbogaciły się przez rozumowania praktyczne z analogii między zjawiskami. Dokonaliśmy tu — w toku dalszej analizy — wyróżnienia części składowych całości (różnie pomalowane sześcianiki) oraz w toku syntezy — połączyliśmy je w nowe całości (w grupy sześcianików jednakowo pomalowanych). Rozumowania praktyczne występowały wszędzie tam, gdzie np. przez policzenie ilości sześcianików z jednej strony dużego sześcianu wnioskowaliśmy przez analogię, że będzie ich tyleż samo z każdej innej strony.

Na trzecim poziomie myślenia praktycznego (1—$2p^3$—3) powstał schemat wyobrażeniowy wewnętrznej struktury dużego sześcianu. Powstał on w wyniku przeprowadzonych analiz i syntez oraz rozumowań praktycznych z analogii między zjawiskami. Można było teraz łatwiej niż uprzednio wyobrazić sobie w razie potrzeby, jak będą rozłożone i ugrupowane poszczególne sześcianiki i ile ich będzie dla każdego sześcianu pociętego na niezbyt dużą ilość części. Zależnie od tego, na ile części został podzielony duży sześcian, zmieniała się ilość małych sześcianików. Mimo to opisany wyżej schemat wyobrażeniowy wewnętrznej struktury takiego pociętego sześcianu ułatwiał za każdym następnym

razem ugrupowanie i policzenie w wyobraźni ilości tych sześcianików.

Wszystkie te postacie myślenia oraz cała wiedza, do której to myślenie doprowadziło i z której później korzystało, miały dotąd charakter praktyczny, obrazowy, konkretny, oparty na bezpośrednim odzwierciedleniu wewnętrznej struktury poznawanej rzeczywistości. Weryfikacja — sprawdzanie poprawności tego myślenia i poznania praktycznego — była możliwa tylko przez praktykę — przez konfrontację z rzeczywistością.

Następnym poziomem myślenia było abstrahowanie i uogólnianie. Przechodziliśmy tu stopniowo na pierwszy poziom myślenia teoretycznego (1—$2t^1$—3). Na tym poziomie dokonywały się też procesy odwrotne — konkretyzacji.

Abstrakcją było wyróżnianie i określanie, że sześciany pomalowane z 3 stron są położone na rogach dużego sześcianu, że pomalowane z dwu stron — na krawędziach; z jednej strony — na ścianach; że nie pomalowane z żadnej strony — w środku sześcianu.

Uogólnianiem było stwierdzanie, że tak będzie zawsze, bez względu na to, na ile części będzie sześcian pocięty.

Konkretyzacją było odnajdywanie tych ogólnych właściwości w każdym nowym spostrzeganym i wyobrażanym sobie sześcianie.

Na drugim poziomie myślenia teoretycznego (1—2^2—3) — przez rozumowania teoretyczne — budowaliśmy ogólne wzory na ilości poszczególnych sześcianików przy podziale dużego sześcianu na dowolną ilość części. Rozumowania te miały przebieg mniej więcej następujący:

Stwierdzając, że sześcianiki pomalowane z 3 stron są tylko na rogach dużego sześcianu, że rogów takich jest 8 i że na każdym rogu jest zawsze tylko 1 taki sześcianik, ustaliliśmy wzór na ich ilość: $8 \cdot 1$;

że pomalowane z dwu stron są tylko na krawędziach, których jest zawsze 12, że zajmują one tam wszystkie miejsca poza dwu narożnymi, ustaliliśmy wzór:

$$(n - 2) \cdot 12;$$

że pomalowane z jednej strony są tylko na ścianach, których jest zawsze 6, i że zajmują tam wszystkie miejsca poza skrajnymi, ustaliliśmy wzór:

$$(n-2)^2 \cdot 6;$$

że wreszcie nie pomalowane z żadnej strony są zawsze w środku i że zajmują tam wszystkie miejsca poza zewnętrznymi, ustaliliśmy wzór:

$$(n-2)^3.$$

Na trzecim poziomie myślenia teoretycznego (1—$2t^3$—3) zbudowaliśmy schemat pojęciowy dużego sześcianu, czyli zróżnicowany

wzór, w skład którego włączyliśmy — na drodze syntezy — wszystkie wzory cząstkowe:

$$n^3 = 8 \cdot 1 + (n-2) \cdot 12 + (n-2)^2 \cdot 6 + (n-2)^3 .$$

Było to ostateczne uporządkowanie ogólnej teoretycznej wiedzy o wewnętrznej strukturze dużego sześcianu.

Posiadając tę wiedzę ogólną mogliśmy teraz łatwiej niż poprzednio przechodzić do jej zastosowań w praktyce na drogach 2—3. Obliczanie np. ilości sześcianików przy podziale dużego na 7, 15 i 29 części było teraz czynnością prostą, niemal mechaniczną, polegającą na podstawianiu liczb szczegółowych pod liczby ogólne i przeliczaniu. Wyniki były teraz dokładne. Dla ich weryfikacji wystarczało sprawdzenie podstawień i przeliczeń. Porównując je z rzeczywistością, byliśmy zawsze pewni, że będą one zgodne. Poprawne rozumowania teoretyczne dają wyniki pewne.

Tej pewności nie mieliśmy natomiast przy przechodzeniu na drogę 2—3 na poziomie myślenia praktycznego. Tam przewidywania konkretnych zjawisk w oparciu o poprzednie doświadczenia musiały być zawsze potwierdzane w praktyce.

Poprzez dalsze rozumowania teoretyczne 2t—2't mogliśmy teraz przejść od wzoru na wewnętrzną strukturę sześcianu do podobnych wzorów na wewnętrzną strukturę np. graniastosłupa prostego o podstawie kwadratowej ($n^2 \cdot h$) oraz graniastosłupa prostego o podstawie prostokątnej ($m \cdot n \cdot h$).

Mogliśmy też dochodzić do tych wzorów przez bliższy kontakt z praktyką, na drogach 2—3 i 1'—2'.

Na tych prostych przykładach poznawaliśmy własną działalność poznawczą bezpośrednio — introspekcyjnie, i pośrednio — przez uzyskiwane wyniki. Możemy teraz przez analogię omówić działalność poznawczą uczniów. Obejmuje ona trzy poziomy myślenia praktycznego i trzy teoretycznego, które można wprawdzie dla celów analizy oddzielać od siebie i omawiać każdy z osobna, które jednak w rzeczywistości nie występują oddzielnie i w każdym konkretnym przypadku łączą i przenikają się wzajemnie.

Ich hierarchiczny układ został zbudowany na tej podstawie, że wyliczone czynności myślowe, znajdujące się na kolejno wyższych poziomach, są genetycznie późniejsze i opierają się — choćby pośrednio — na tamtych z poziomów niższych. Jeśli nawet występują i rozwijają się samodzielnie, zawsze zachowują coś z poziomów niższych. Natomiast te elementy z poziomów niższych, choć na ogół są też przenikane przez te z wyższych,

mogłyby istnieć samodzielnie, a w wielu sytuacjach — szczególnie na niższych stopniach rozwoju — są one samowystarczalne i jedyne.

Możemy to prześledzić introspekcyjnie na czynnościach poznawania przez nas struktury wewnętrznej sześcianu. Najpierw były czynności spostrzegania i wyobrażania go sobie jako całości, z którymi przenikały się od razu czynności analizy i syntezy. Rozumowania praktyczne występowały tu w miarę wyróżniania analogicznych elementów. Gdy przez czynności analizy i syntezy oraz przez rozumowania praktyczne poznawaliśmy regularne rozmieszczenie poszczególnych sześcianików — wytwarzał się stopniowo schemat wyobrażeniowy wewnętrznej struktury sześcianu, który zresztą nie zamienił się w statyczny obraz jak na fotografii, lecz był schematem potencjalno-dynamicznym, odtwarzanym zależnie od potrzeby w postaci różnych fragmentarycznych obrazów.

Dopiero na tych czynnościach wielostronnej analizy i syntezy mogły powstawać czynności abstrakcji i uogólniania, czyli wyróżniania i określania elementów powtarzających się regularnie. Na nich zaś dopiero opierały się rozumowania teoretyczne i stopniowe tworzenie się schematu pojęciowego całości.

To stopniowe posuwanie się ku górze nie odbywało się wprost na drodze 1—2, lecz na drogach 1—$2p^1$—3, 1—$2p^2$—3 itd. aż do poziomu najwyższego. Czynności myślowe z każdego kolejnego poziomu nawracały do konkretu — do sześcianu wyjściowego, który był zawsze podstawą weryfikacji dokonywanej pracy myślowej. Nie była to jednak droga powrotna (2—1), lecz zawsze droga naprzód 2—3 (1′—2′), ponieważ konkret 1′ — jako punkt wyjścia nowej czynności myślowej — obejmował również całe uprzednie poznanie zdobyte na drogach 1—2—3.

*

Powyższa psychologiczna charakterystyka struktury i funkcji myślenia w działalności poznawczej uczniów przy stosowaniu systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu pozwoli mi teraz na ukazanie podobieństw i różnic dydaktycznych między tym systemem a systemami szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej. Porównanie to zacznę od przykładu trzech lekcji na ten sam temat.

Wyobraźmy sobie, że program szkoły ogólnokształcącej obejmuje zaznajamianie uczniów z podobnymi do powyższych sześcianami i że nauczyciele tych szkół stosują omawiane tu systemy nauczania. Jak byłyby przeprowadzane lekcje w ramach tych systemów? Dla ułatwienia opiszę te lekcje tak, jak gdyby zostały one już kiedyś przeprowadzone.

Nauczyciel stosujący system nauczania szkoły tradycyjnej ograniczył się do podania uczniom w formie wykładów gotowej

teoretycznej wiedzy o strukturze sześcianu — w postaci ogólnych wzorów na ilości małych sześcianików oraz sposobów posługiwania się tymi wzorami. Lekcje były oczywiście prowadzone poglądowo. Jako pomocy naukowych użyto sześcianów, pociętych jak poprzednio na 3, 4 i 2 części. Nauczyciel omówił budowę sześcianów, porównał je i wykazał podobieństwa w ich strukturze i różnice w ilości sześcianików, pokazał sposoby uogólniania poszczególnych ilości, wyprowadził i uporządkował wzory oraz sprawdził, czy uczniowie umieją posługiwać się nimi przy rozwiązywaniu zadań. Na zakończenie odpytał treść przerobionej lekcji i polecił nauczyć się jej przez powtarzanie w domu. Dał też zadanie domowe na obliczanie ilości sześcianików przy podziale sześcianu na 7, 15 i 29 części.

Na następnej lekcji sprawdził, czy i jak uczniowie rozwiązali zadania, ocenił ich prace i postawił stopnie. Nową lekcję na temat graniastosłupa prostego o podstawie kwadratowej rozpoczął od nawiązania do poprzedniej i prowadził ją według planu sporządzonego — jak i poprzednio — zgodnie ze stopniami formalnymi, wywodzącymi się od Herbarta, Zillera, Reina i obejmującymi:

1) omówienie wstępne (nawiązanie do lekcji poprzedniej, powtórzenie jej treści);

2) podanie nowego materiału (pokazanie graniastosłupa, omówienie jego struktury, policzenie sześcianików);

3) powiązanie nowych wyobrażeń między sobą i ze starymi (stwierdzenie, że sześcianiki z trzech stron pomalowane są zawsze na rogach graniastosłupa, z dwu stron — na krawędziach itp.);

4) zebranie i uporządkowanie materiału pojęciowego (wyprowadzenie wzoru na ilości poszczególnych sześcianików, połączenie ich we wzór ogólny);

5) zastosowanie zdobytej wiedzy ogólnej (obliczanie według poznanych wzorów graniastosłupów podobnych o innych wymiarach).

Inny nauczyciel szkoły tradycyjnej prowadził tę lekcję stosując heurezę w nauczaniu. Różniła się ta lekcja od poprzedniej tym tylko, że zamiast wykładu i wyjaśnień były w niej takie same pokazy i pytania naprowadzające, a powoływani kolejno do odpowiedzi uczniowie budowali stopniowo podobną do poprzedniej całość zgodnie z tymi samymi stopniami formalnymi.

Nauczyciel stosujący system nauczania szkoły aktywnej prowadził tę lekcję zgodnie ze stadiami procesu myślenia, które wg Deweya obejmują:

1) zetknięcie się z trudnością natury teoretycznej lub praktycznej,

2) obserwację faktów w celu umiejscowienia i sformułowania zagadnienia,

3) postawienie hipotezy,

4) wyprowadzenie wniosków z tej hipotezy,

5) sprawdzenie hipotezy za pomocą nowych obserwacji lub eksperymentów.

Ad. 1. Przygotował on na lekcję wiele sześcianów tak, aby każda grupa uczniów mogła mieć przynajmniej jeden dla bezpośrednich obserwacji i manipulacji. Uczniowie rozkładali i składali sześciany. Układali w oddzielne grupy sześcianiki jednakowo pomalowane. Wykonywali więc manipulacje zewnętrzne, odwracalne, wzajemnie się z sobą wiążące.

Ad 2. W czasie manipulacji sześcianikami niektórym z nich nasunęły się pytania, jakie są i jak są rozłożone sześcianiki poszczególnych gatunków i ile ich jest. Jeśli sami nie wpadli na takie pytania, podsunął im je nauczyciel.

Ad 3—5. Wysuwali różne hipotezy w toku oglądania sześcianów (w czasie rozmów na ich temat nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą). Widać było wzajemne oddziaływanie uczniów na siebie: gdy jeden policzył sześcianiki, natychmiast liczyli pozostali, gdy ktoś powiedział, że sześcianiki pomalowane z 3 stron są położone na rogach sześcianu, natychmiast wszyscy sprawdzali to na swoich i szukali następnie, gdzie i jak są rozmieszczone inne sześcianiki. Trudno tu było oddzielić stawianie hipotez od wyprowadzania wniosków. W wyniku kierowniczych zabiegów nauczyciela ustalono w końcu, jak są rozłożone i ile jest poszczególnych sześcianików.

Gotowych wzorów ogólnych w tej szkole nie wprowadzano, aby nie dawać uczniom okazji do wyrabiania nawyków mechanicznego posługiwania się nimi, a przez to do niedostatecznie operatywnego przyswajania materiału i do zmniejszania aktywności myślowej. Zamiast tych wzorów uczniowie posługiwali się zdobytą wiedzą o charakterze schematów wyobrażeniowych, wykonując „ćwiczenia operacyjne", czyli rozwiązując różne zadania na nowe sześciany bez posługiwania się przy tym ich modelami ani gotowymi wzorami.

W tej lekcji nauczyciel zastosował wszystkie zalecenia Aebli. Uczniowie zaczynali od manipulacji zewnętrznych i stopniowo przechodzili do ich interioryzacji, zwłaszcza przy stawianiu hipotez i wyprowadzaniu wniosków oraz przy rozwiązywaniu zadań bez posługiwania się modelami. Występowały wtedy w lekcji problemy jako schematy antycypacyjne odpowiednich czynności prostych i odwróconych odpowiednio powiązanych między sobą. Uczniowie korzystali przy tym z wiadomości już posiadanych przy zdobywaniu następnych. Przy wyróżnianiu nowych zjawisk i stosunków między ich elementami, analogii, prawidłowości itp. korzystali z posiadanych schematów asymilacyjnych i rozbudowywali je dalej w toku

pracy. Przy porządkowaniu poznawanego materiału tworzyli grupy i ugrupowania: określali stosunki przestrzenne i liczbowe między elementami i ich klasami.

*

Czy mimo zgodności tej lekcji z unowocześnionym systemem nauczania szkoły aktywnej wystąpiła w niej w dostatecznym stopniu aktywność poznawcza uczniów i rozwijanie ich myślenia? Na to pytanie odpowiem po omówieniu lekcji na ten sam temat, opracowanej w oparciu o założenia systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu.

Lekcja ta miała przebieg następujący:

Nauczyciel przyniósł do klasy duży sześcian pocięty jak poprzednio na 3 części. Pokazał uczniom ogólnie i tylko z daleka, jak sześcian został pocięty i że składa się on z jednakowych co do kształtu i wielkości sześcianików. Zapytał, ile jest razem tych sześcianików i zapowiedział, że każdy uczeń będzie mógł w razie koniecznej potrzeby podejść do stołu nauczyciela i sprawdzić na prawdziwym sześcianie (nie rozsypując go jednak) słuszność swoich pomysłów i obliczeń.

I oto już na samym początku lekcji powstał problem. Zadanie nie było ani łatwe, ani banalne, a wydawało się wszystkim jako możliwe do rozwiązania. Możność sprawdzania pomysłów w praktyce nadawała mu charakter rzeczowy i zachęcała do podjęcia wysiłku. Poczucie możliwości rozwiązania było mgliste i niewyraźne, dopiero po podjęciu prób ukazywały się trudności. Całe dotychczasowe doświadczenie uczniów, w jakikolwiek sposób i kiedykolwiek zdobyte, a mające jakiś związek z tą sytuacją problemową, cała „historia pojęć" tu przydatnych stały się teraz potrzebne.

Uczniowie zaczęli zgłaszać się do odpowiedzi. Nauczyciel wtedy powiedział, że nie wystarczy sama odpowiedź, choćby była dobra, że trzeba jeszcze powiedzieć, dlaczego musi być tyle sześcianików, że dopiero po tej odpowiedzi będziemy pewni rozwiązania. Odnalezienie odpowiedzi na pytanie „dlaczego" było samodzielnym odkryciem przez uczniów struktury wewnętrznej sześcianu. Nie kopią „danych spostrzeżeniowych z zewnątrz", lecz ich odkryciem w procesach myślenia praktycznego: analizy i syntezy (1—$2p^1$—3), rozumowań przez analogię (1—$2p^2$—3) i stopniowego wytwarzania schematu wyobrażeniowego sześcianu (1—$2p^3$—3).

Końcowe uogólnienie $3 \times 3 \times 3 = 27$ nie było mechanicznie narzucone i przyswojone w formie gotowej reguły (jak w systemie szkoły tradycyjnej) ani również prawie mechanicznie skopiowane w postaci obrazów spostrzeżeniowych budowy sześcianu (jak — przeważnie — w systemie szkoły aktywnej), lecz samodzielnie wyprowadzone; i nie z wrodzonych „aprio-

rycznych" pokładów umysłu, lecz z całego przeszłego uogólnionego doświadczenia o charakterze „kategorii" czy „schematów asymilacyjnych", zróżnicowanego na nowo i uogólnionego w konkretnej sytuacji.

Konkretny sześcian stojący na stole nauczyciela był im przy tym tylko o tyle potrzebny, o ile zawodziły czynności zinterioryzowane. Uczniowie łatwo się domyślili, że najlepsze rozwiązania są te, które były robione bez oglądania sześcianu.

Końcowe pokazanie na sześcianie budowy jednej warstwy (3×3) i wszystkich warstw razem (3×3×3) było dla uczniów ostateczną weryfikacją i uporządkowaniem zdobytych wiadomości w postaci krótkiej formuły. Było ono teraz dla nich doniosłym wydarzeniem. Ich własny rzeczywisty wysiłek myślowy, ich osobiste zaangażowanie się zostały tu ostatecznie sprawdzone i potwierdzone przez samą rzeczywistość. Jest to donioślejsze i rzetelniejsze niż pochwały i uczniowie tak to zawsze odczuwają.

W podobny sposób odbyło się obliczanie w wyobraźni, ile sześcian ma ścian, krawędzi i rogów. Przestrzeganie przez nauczyciela, aby uczniowie każdą konkretną odpowiedź uzupełniali odpowiedzią na pytanie „dlaczego", zmusiło ich do dokładnego zróżnicowania struktury sześcianu i wyraźnego określenia wszystkich związków w tej strukturze.

Następnym z kolei problemem, tak samo postawionym i rozwiązanym, było pytanie, jak są rozmieszczone i ile jest sześcianików pomalowanych z trzech stron, a później kolejno — z dwóch stron, z jednej strony i nie pomalowanych wcale. Okazało się, że rozwiązanie poprzednich problemów bardzo ułatwiło młodzieży stopniowe rozwiązywanie każdego nowego. Charakterystyczne było, że uczniowie najpierw odnajdywali położenie, a dopiero później ilość poszczególnych sześcianików. Na pytanie „dlaczego" dawali uzasadnienia, które były przydatne później przy wyprowadzeniu wzorów ogólnych. Stopniowo nabierali pewności siebie i mieli poczucie konieczności rozwiązań i uzasadnień. Odwoływanie się do doświadczenia było coraz mniej potrzebne i coraz mniej budziło zainteresowania. Pod koniec osłabło — początkowo bardzo silne — zainteresowanie do całej tej pracy. Sprawa stała się jasna, przewidywania były bezbłędne, schematy wyobrażeniowe ($2p^3$) ukształtowane, myślenie prawie niepotrzebne.

Ożywienie znów wzrosło przy pokazaniu uczniom rysunku sześcianu pociętego — jak wyżej — na 4 części. Tu rozwiązywano od razu cały problem złożony, obejmujący położenie i ilość wszystkich sześcianików w sześcianie. Posiadane już schematy wyobrażeniowe ($2p^3$), wyrobione przy poprzednim sześcianie, ułatwiły opracowanie nowego. Tu już nie było w ogóle potrzebne odwoływanie się do doświadczenia.

Przy wprowadzeniu sześcianu, podzielonego — jak wyżej — na 2 czę-

ści, już nawet nie pokazywano uczniom żadnego rysunku. Wystarczyło im nazwanie sześcianu. Interioryzacja była całkowita, rozwiązania pewne, dobrze uzasadnione i bezbłędne.

Dalszym dużym przeżyciem dla uczniów było problemowe wyprowadzenie wzorów ogólnych (przejście do myślenia teoretycznego: 1—2t—3). Zaczęło się od najprostszego wzoru na ilość sześcianików pomalowanych z dwu stron i położonych na jednej krawędzi.

Uczniowie łatwo określili, że jest ich zawsze mniej o 2 niż wszystkich sześcianików na krawędzi. Zaproponowany przez nauczyciela wzór (n—2) bardzo wszystkim trafił do przekonania i przymierzali go chętnie do wszystkich krawędzi widzianych i wyobrażanych sobie.

Przejście do wzoru na wszystkie sześcianiki pomalowane z dwu stron: (n—2) · 12, było dziełem samych uczniów i powodem do wielu przechwałek i popisywania się umiejętnością zastosowania tego wzoru do różnych sześcianów. Ta zabawa miała dla nich urok szczególny. Podobnie atrakcyjne było wyprowadzanie wzorów na sześcianiki pomalowane z trzech stron, z jednej strony i nie malowane wcale. Utworzenie przez syntezę wzoru ogólnego na wszystkie sześcianiki (n^3) miało charakter uroczystości dożynkowej — było w klasie chwilą świąteczną.

Zadanie domowe na obliczenie według tego wzoru ilości sześcianików przy podziale sześcianu podobnie na 7, 15 i 29 części dało uczniom okazję do pochwalenia się rodzicom tą doniosłą według nich umiejętnością.

Zaznajomienie uczniów z tym tematem zajęło nauczycielowi więcej czasu niż nauczycielom, którzy ten sam temat opracowywali w systemach nauczania szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej. Ale kiedy uczniowie przeszli do analizy i opisu struktury graniastosłupów prostych o podstawie kwadratowej ($n^2 \cdot h$) i prostokątnej ($m \cdot n \cdot h$), lekcja potoczyła się szybko i uczniowie opisywali je i uzasadniali rozumowania sprawnie, wyczerpująco i bezbłędnie — zarówno przy wyprowadzaniu wzorów ogólnych, jak i przy obliczaniu ilości poszczególnych sześcianików. Nie były już im przy tym potrzebne rozkładane modele tych figur, całkowicie zinterioryzowane czynności myślowe odbywały się wyłącznie na drogach 2—2', 2—3, 1'—2'—3'. Uczniowie umieli nie tylko wyprowadzić wszystkie elementy złożonych zadań, ale również uzasadnić je i zastosować w praktyce. Opracowanie całości zagadnienia (wszystkich wzorów razem) nie zajęło więcej czasu niż u poprzednich nauczycieli.

*

Porównując przytoczone tu lekcje, będę mógł omówić teraz bliżej na tym przykładzie podstawowe twierdzenia systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu i porównać ten system z systemami poprzednimi.

Zgodnie z hipotezą roboczą, która została sprawdzona i potwierdzona empirycznie w badaniach omówionych w pracy poprzedniej, łączenie teorii z praktyką podnosi wartości kształcące nauczania: przeważające w innych systemach kopiowanie i zapamiętywanie przez uczniów gotowych treści wiedzy (obrazów, twierdzeń, rozumowań, działań) zastępuje przez przyswajanie tych treści w procesach myślenia.

Ma ono cztery postaci, które mogą występować w nauczaniu — w zakresie poszczególnych tematów i wątków tematycznych — w różnym nasileniu, zależnie od treści nauczania oraz od poziomu rozwoju uczniów:

1) łączenie myślenia i treści poznawczych o charakterze praktycznym z myśleniem i treściami o charakterze teoretycznym: przechodzenie od myślenia konkretno-praktycznego, opartego na spostrzeżeniach i wyobrażeniach oraz na analogiach między nimi, do myślenia abstrakcyjno-teoretycznego, opartego na twierdzeniach nauki i związkach formalnych między nimi; i odwrotnie;

2) łączenie zdobywania wiadomości z posługiwaniem się nimi w praktyce, zwłaszcza przy zdobywaniu dalszych: przewidywanie i wyjaśnianie zjawisk oraz dowodzenie i sprawdzanie twierdzeń w oparciu o posiadaną wiedzę i o praktykę;

3) łączenie nauki z techniką w nauczaniu: przechodzenie od praw nauki do zasad techniki — przy zachowaniu systematyczności nauczania według logicznego układu praw nauki; wyjaśnianie zjawisk i zagadnień technicznych w oparciu o nauki matematyczno-przyrodnicze i techniczne;

4) łączenie poznania z działaniem w nauczaniu: planowanie i wykonywanie różnorodnych przedmiotów i czynności związanych z treścią nauczania; posługiwanie się przy tym prostymi narzędziami pracy, wyrabianie nawyków i sprawności ruchowych.

We wszystkich tych postaciach łączenia teorii z praktyką słowo „łączenie" oznacza działalność myślową wiążącą dwa uzupełniające się składniki w złożone i spójne całości.

W niniejszym artykule zostaną bliżej omówione tylko dwie pierwsze postaci łączenia teorii z praktyką.

*

Pierwsza wymieniona w hipotezie postać łączenia teorii z praktyką — łączenie myślenia i treści nauczania o charakterze praktycznym (1—2p—3) z myśleniem i treściami o charakterze teoretycznym (1—2t—3) — postuluje szerokie łączenie w każdej konkretnej czynności poznawczej składników pochodzących z niższych poziomów myślenia ze składnikami

z wyższych, zawierającymi w sobie wiedzę ogólną zdobytą uprzednio. Najbardziej kształcące jest takie nauczanie, które pobudzając jeden ze składników myślenia, aktywizuje tym samym wszystkie inne.

System szkoły tradycyjnej odrywał teorię od praktyki, system szkoły aktywnej — praktykę od teorii. System łączenia teorii z praktyką jest przezwyciężeniem jednostronności każdego z tych systemów oraz ich syntezą.

W lekcjach prowadzonych według systemu tradycyjnego zadaniem nauczyciela było podać uczniom ogólne wzory na obliczanie figur geometrycznych. Prowadził do tego drogą poglądową, ale uczył teorii, realizował obszerny usystematyzowany program. Nauczanie poglądowe miało ułatwiać uczniom opanowanie tego programu, ale nie zmieniało jego charakteru — poznawania usystematyzowanej teorii. Występowało tu częściowo myślenie uczniów w toku nauczania — przede wszystkim myślenie teoretyczne, oparte na twierdzeniach nauk i związkach logicznych między nimi.

W lekcji w szkole aktywnej nauczyciel nie wyszedł poza myślenie praktyczne 1—2p—3; nie wymagał znajomości wzorów na obliczanie figur. Szkoła aktywna wysuwa na plan pierwszy zainteresowania i potrzeby uczniów, a nie program nauczania. Treści programowe winny być dobierane pod kątem potrzeb rozwojowych uczniów. Zadaniem szkoły jest wszechstronne rozwijanie młodzieży przez przerabianie takiego programu, który najlepiej służy temu zadaniu.

W lekcji prowadzonej według systemu łączenia teorii z praktyką wystąpiły łącznie wszystkie poziomy myślenia. Przez podzielenie lekcji na oddzielne wątki: a) obliczanie ilości wszystkich sześcianików, b) obliczanie ilości ścian, krawędzi i rogów sześcianu, c) określanie położenia i obliczanie ilości sześcianików poszczególnych gatunków, d) obliczanie podobne w sześcianie podzielonym na 4 i na 2 części, f) wyprowadzanie wzoru ogólnego na ilość sześcianików na jednej krawędzi, g) — na wszystkich krawędziach, h) wyprowadzanie wszystkich innych wzorów — itd. do końca — wiedza ogólna z wyższych poziomów, zdobyta przy poprzednim wątku, wiązała się z wyobrażeniami konkretnymi z niższych poziomów przy wątku nowym. W ten sposób myślenie w działalności poznawczej było bardzo bogate: nie tylko rozwijały się poszczególne wątki z niższych poziomów na wyższe i z powrotem, ale poza tym różne wątki wiązały się między sobą wielostronnie.

Uznając uczenie się za działalność poznawczą uczniów, polegającą na odzwierciedlaniu obiektywnej rzeczywistości i na kierowaniu działaniem w oparciu o to odzwierciedlenie, system łączenia teorii z praktyką uznaje tym samym doniosłość p r o g r a m u n a u c z a n i a, obejmującego od-

powiednio wysoki i uporządkowany — dostępny dla uczniów — zakres wiedzy i umiejętności posługiwania się nią w działaniu. Pod tym względem jest on bliższy stanowisku szkoły tradycyjnej niż szkoły aktywnej (z wyjątkiem stanowiska Kerschensteinera, który słusznie podkreślał doniosłość regulowania postępowania uczniów według trwałych wartości kultury).

Hasła szkoły aktywnej — liczenia się z zainteresowaniami i potrzebami rozwojowymi dzieci, hasła „bliżej dziecka", „indywidualizacja procesu nauczania" itp., oznaczają w systemie łączenia teorii z praktyką postulat liczenia się z możliwościami i specyficznymi właściwościami działalności poznawczej uczniów w różnym wieku i na różnych poziomach rozwoju.

Wszechstronny rozwój może zapewnić uczniom tylko bogata ich praca poznawcza, obejmująca zarówno myślenie praktyczne, jak i teoretyczne łącznie. Ta praca będzie możliwa i skuteczna dopiero wtedy, gdy będzie służyła do poznawania rzeczywistości — poznawania usystematyzowanego w zakresie poszczególnych przedmiotów, pogłębionego przez przygotowywanie do naukowego rozumienia otaczających zjawisk, operatywnego przez wyrabianie umiejętności posługiwania się zdobywaną wiedzą: przewidywania zjawisk oraz planowania i wykonywania działań.

*

Druga wymieniona w hipotezie postać łączenia teorii z praktyką — łączenie zdobywania wiadomości z posługiwaniem się nimi w praktyce, zwłaszcza przy zdobywaniu dalszych (łączenie drogi 1—2 z drogami 2—3 i 1'—2'), jest główną tajemnicą aktywizacji myślenia uczniów na lekcjach. Postulat aktywności uczniów wysuwały wszystkie systemy nauczania, zwłaszcza systemy szkoły aktywnej, nie określały one jednak bliżej, na czym miało polegać to aktywizowanie nauczania. Wprowadzanie heurezy, nauczania problemowego, pracy ręcznej w nauczaniu różnych przedmiotów itp. nie były wystarczające, tym bardziej że nie określano bliżej, na czym miały one polegać w konkretnej pracy uczniów. Tymczasem tajemnica leży w tym, że do aktywizacji myślenia uczniów na lekcjach przyczyniają się wszystkie cztery postacie łączenia teorii z praktyką, a zwłaszcza postać druga.

Dopóki uczniowie nie będą mieli możności i konieczności zastosowywania zdobywanych wiadomości w praktyce, zwłaszcza w najważniejszej dla nich praktyce dalszego uczenia się, nie będą odczuwali potrzeby wysiłku i jeśli będą go nawet wykonywali, to będzie to na skutek przypadkowych zainteresowań bądź na polecenie nauczyciela. Sytuacja zmienia się radykalnie, jeżeli poznawana wiedza jest ciągle potrzebna do zdobywania następnej, jeśli każda następna lekcja jest powiązana z poprzednią w ten sposób, że przewidywać w niej nowe zjawiska i uzasadniać swe

przewidywania można tylko w oparciu o treści lekcji poprzednich (2—3), a te nowe zjawiska i uzasadnienia są zawsze punktem wyjścia do nowej lekcji (1'—2').

System szkoły tradycyjnej rozwijał myślenie uczniów prawie wyłącznie na drodze 1—2. Od poglądowego spostrzegania zjawisk dochodzili oni na drodze indukcji uogólniającej (najczęściej enumeracyjnej — przez wyliczanie) do prawidłowości i praw — do twierdzeń ogólnych, które zastosowywali tylko przy rozwiązywaniu odpowiednich zadań.

System szkoły aktywnej zaczynał lekcje najczęściej na drodze 2—3 — od działania. Ponieważ jednak działanie to nie opierało się systematycznie na zdobytej uprzednio wiedzy, droga 2—3 przeradzała się szybko w drogę 1—2, na której uczniowie dostrzegali poszczególne stosunki i zależności i dochodzili do uogólnień. Ponieważ nadawano tu nauczaniu formy rozwiązywania problemów, uogólnianie odbywało się najczęściej na drodze prób i eliminacji błędów, a więc przypominało bardziej indukcję eliminacyjną niż enumeracyjną.

Nauczanie przez kolejne stawianie hipotez i eliminację błędów będzie znacznie sprawniejsze i bardziej kształcące, jeżeli te hipotezy będą stawiane w nowych sytuacjach, ale w oparciu o zdobytą uprzednio wiedzę, czyli w systemie łączenia teorii z praktyką. Takie nauczanie będzie się zaczynało na drodze 2—3 i przechodziło na drogę 1'—2'. Będzie to takie nauczanie problemowe, gdzie stawianie i rozwiązywanie hipotez opiera się na całej uprzedniej wiedzy i gdzie każda nowa lekcja jest jednocześnie zastosowaniem wiedzy zdobytej na poprzedniej. Wymaga to od nauczyciela odpowiedniego porządkowania materiału, podziału złożonych tematów na oddzielne wątki i rozwijania przez uczniów tych wątków w takiej kolejności, aby rozwiązanie każdego poprzedniego zagadnienia było jednocześnie przygotowaniem następnego, a następne — dalszym ciągiem poprzedniego.

Nauczyciele szkoły tradycyjnej prowadzili swoje lekcje na drodze 1—2, wymagając od uczniów raczej zapamiętywania niż myślenia. Nauczyciel szkoły aktywnej postawił uczniów przed złożonym problemem, pozwolił im zaczynać od czynności manipulacyjnych na drodze prób i eliminacji błędów i stopniowo samodzielnie wyróżniać zagadnienia, stawiać hipotezy i sprawdzać je w praktyce. W jego lekcji jednak uczniowie tylko przypadkowo posługiwali się posiadanymi wiadomościami przy zdobywaniu następnych; nie było to organizowane planowo i systematycznie.

W lekcji prowadzonej metodami łączenia teorii z praktyką niemal od samego początku działalność poznawcza uczniów została przerzucona na drogi 2—3 i 1'—2'—3'. Ograniczenie zagadnienia początkowo tylko do policzenia w wyobraźni wszystkich sześcianików było odwołaniem się do

całego uprzedniego doświadczenia, które w tej konkretnej dziedzinie mogło być różne u różnych uczniów. Odwoływano się tu też do całej — niezróżnicowanej wprawdzie, ale bogatej już — wiedzy o przestrzeni, do jej wewnętrznego — zinterioryzowanego obrazu. Fakt, że uczniowie nie kopiowali mało dla nich interesujących stosunków z modelu, ale musieli policzyć sześcianiki w wyobraźni, a więc zastosować praktycznie w konkretnej sytuacji swoją globalną dotąd wiedzę o przestrzeni, pobudził ich aktywność i uczynił ten problem zagadnieniem pasjonującym. Podobnie było z obliczaniem ilości ścian, krawędzi i rogów sześcianu.

Przy określaniu położenia i obliczaniu ilości różnych sześcianików w pełni już korzystano ze zdobytej przed chwilą wiedzy. Tu już w całości nauczanie odbywało się na drogach 2—3 i 1'—2'—3'. To samo przy wyprowadzaniu wzorów ogólnych i przy obliczaniu sześcianików w graniastosłupach.

P o z n a w a ć nową rzeczywistość może uczeń na drodze 1—2 lub wprost za pośrednictwem słowa oraz rozbudowywania treści poznania dedukcyjnego — na drodze 2—2'. R o z u m i e n i e zaś otaczającej rzeczywistości w świetle zdobytej wiedzy może on zdobywać tylko na drodze 2—3 — przez przewidywanie i wyjaśnianie konkretnych zjawisk oraz dowodzenie i sprawdzanie przewidywań. Od poznawania do rozumienia rzeczywistości jest droga daleka i wymaga długotrwałej, bogatej i planowej pracy uczniów. System łączenia teorii z praktyką umożliwia im taką pracę.

*

Trzecią i czwartą postać łączenia teorii z praktyką w nauczaniu omówię w następnych artykułach. Ich fragmenty są wysuwane przez zwolenników szkoły aktywnej, zwłaszcza postać czwarta — stosowanie pracy ręcznej w nauczaniu. Zwolennicy politechnizacji podkreślają doniosłość stosowania obu tych postaci. To ich stosowanie ma jednak pełną wartość dopiero wtedy, gdy opiera się w pełni na stosowaniu omówionych wyżej pierwszych dwu postaci.

*

Powyższy zarys problematyki systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu wyjaśnia, na czym polega w tym systemie synteza, a na czym przezwyciężenie systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej.

Należałoby jeszcze ustosunkować się z tego punktu widzenia do niektórych szczegółowych zagadnień wysuniętych przez Aebli w oparciu o psychologię Piageta.

System łączenia teorii z praktyką potwierdza całkowicie, że zdobywa-

nie wiedzy przez uczniów nie jest mechanicznym dodawaniem jednych składników do drugich, lecz procesem asymilacji tych składników do schematów wyrobionych przy poznaniu uprzednim, oraz procesem przystosowywania się (akomodacji) tych schematów do rzeczywistości w miarę jej poznawania.

Doniosłym zagadnieniem jest sprawa roli obrazu i roli czynności myślowych w poznawaniu rzeczywistości oraz charakterystyka tych czynności w odróżnieniu od kopiowania „danych z zewnątrz".

Uznając, że poznawanie rzeczywistości obejmuje składniki empiryczne i racjonalne (odzwierciedlanie rzeczywistości zewnętrznej i aktywny wkład umysłu przy opracowywaniu tego odzwierciedlenia), wysuwając postulat podwójnej weryfikacji twierdzeń — system łączenia teorii z praktyką przedstawia syntezę stanowisk w tej sprawie systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej, a zarazem przezwyciężenie ich jednostronności i idealistycznych tendencji.

Wysuwany wyżej postulat planowego tworzenia nowych kategorii przy poznawaniu przez uczniów rzeczywistości jest przezwyciężeniem zarówno stanowiska szkoły tradycyjnej, związanej z kantowskim rozumieniem kateorii, jak i stanowiska szkoły aktywnej w ujęciu psychologii Piageta, który ogranicza się do empirycznego badania genezy powstawania kategorii (schematów asymilacyjnych) w rozwoju indywidualnym jednostki. Tworzenie zaś planowe nowych kategorii jest teoriopoznawczym postulatem zdobywania przez uczniów wiedzy o większej wartości poznawczej i większej operatywności.

Charakterystyka czynności myślowych w systemie łączenia teorii z praktyką została dokonana przez wyróżnienie 3 poziomów myślenia praktycznego i 3 poziomów myślenia teoretycznego.

Wskazanym już wyżej brakiem systemu nauczania szkoły aktywnej jest to, że nie podkreśla się w nim doniosłości zastosowania teorii do rozumienia otaczającej rzeczywistości i do działania w oparciu o to rozumienie (nie organizuje się prawie myślenia na drogach (1—2t—3). Stąd utrudnione jest organizowanie nauczania problemowego przy trudniejszych tematach programowych, mimo że takie nauczanie stanowi naczelny postulat szkoły aktywnej.

*

Byłoby teraz interesujące porównanie omówionych wyżej lekcji z lekcjami opisanymi w książce Aebli. Jeszcze bardziej interesujące byłoby opracowanie podobnego jak u Aebli cyklu lekcji według założeń systemu łączenia teorii z praktyką. To zadanie muszę jednak odłożyć do następnej pracy.

TADEUSZ PARNOWSKI

„ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA" A ZAMÓWIENIE SPOŁECZNE

1. Wiadomości wstępne

Przedmiotem tego artykułu ma być wielkie zamierzenie edytorskie — *Encyklopedia Wychowania*. Obliczone na 5—6 lat żmudnej pracy paru dziesiątków naukowców i wydawnictwa „Nasza Księgarnia", oparte o dyskutowaną wiele razy koncepcję rodzi się w poczuciu wielkości tradycji, jaka ciąży w Polsce na tego rodzaju zamierzeniach. Parokrotnie * bowiem dotychczas przedsiębrane próby trwały długo, zbyt długo, jak na miejsce geograficzne Polski i burzliwość epok. Toteż nie doczekały się dokończenia. Miejmy nadzieję, że obecne zamierzenie będzie spełnione.

Przedmiotem rozważań ma być więc encyklopedia poczęta po piętnastu latach Polski Ludowej. Zobowiązuje wielorako ta sytuacja. Zobowiązuje dlatego, że socjalistyczne państwo ma prawo oczekiwać nie tylko objęcia informacjami tradycji pedagogicznej, nie tylko ustalenia wspólnoty pojęć na dziś, ale także (a może — przede wszystkim!) takiego jej skomponowania, iżby pomogła socjalistycznemu nurtowi oświaty i żywej kulturze pedagogicznej. Zobowiązuje dlatego, że ma być na wiele lat chlebem powszednim młodych kadr pedagogicznych, ich instrumentem pracy i (oby!) ich instrumentem walki. Zobowiązuje wreszcie, gdyż pochłonie duże środki ekonomiczne, które są wyjęte przecież spod serca i powinny być dobrze ulokowane.

Snując rozważania i prezentując je trzeba koniecznie zastanowić się nad rodowodem tego pomysłu. Encyklopedia bowiem powstaje przecież jako wynik dotychczasowej sytuacji w dziedzinie pedagogiki, jako przejaw poszukiwań w tym zakresie, jako jedna z odpowiedzi na problem szkolenia kadr oświatowych.

Przedmiotem tego artykułu nie może więc być tylko sama encyklopedia.

2. Rzut oka wstecz

Przede wszystkim — wspomnienie przebrzmiałych założeń. Wydawaniu bowiem książek pedagogicznych towarzyszyły pewne poglądy, których

* *Encyklopedia Wychowawcza* 1877—1920, tomów 9 do litery P (Gebethner i Wolff). P. Kierski: *Podręczna encyklopedia pedagog.* 1923—1925 „Książnica Polska", *Encyklopedia Wychowania* t. I, *Wychowanie.* T. II *Nauczanie* (tom III *Organizacja nauczania i wychowania* ukazał się tylko w części. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia" ZNP.

korzenie tkwiły w specjalnym rozumieniu roli teorii i praktyki pedagogicznej.

Teoria pedagogiczna starego świata została u nas po r. 1945 programowo zdeprecjonowana. Określono ją, nie bez słuszności, jako przestarzałą, burżuazyjną, nie pomocną, ale nawet wręcz szkodliwą przy budowaniu socjalistycznej szkoły. Postulowano nową teorię pedagogiczną, lecz jej elementy powstawały bardzo wolno. Życie zaś nie mogło czekać. Coraz to nowa szkoła lśniła nowymi szybami, coraz to nowe tysiące uczniów czekało na wiedzę.

W tej sytuacji zrozumiałe jest pośpieszne sięgnięcie do przekładów doświadczeń radzieckich, zrozumiały jest także awans własnej praktyki pedagogicznej. Z niej właśnie, z tych nowych doświadczeń szkół obsadzonych w terenie i żyjących nowym, zmieniającym się życiem, miały wyjść nowe rozwiązania pedagogiczne. Na tej pożywce miała powstać nowa teoria. Skutki wydawnicze nie dały na siebie długo czekać. Nadwątlony został i niemal zerwany kontakt z teorią pedagogiczną przeszłości, zaniechano ukazywania powiązań pedagogiki i psychologii z filozofią, z socjologią, z teoriami kultury. Punkt ciężkości planów wydawniczych z zakresu pedagogiki przesunął się zdecydowanie w stronę publikacji praktycystycznych: w stronę małych rozwiązań metodycznych, przeinstruowanych podręczników, w kierunku wydawanych „ciurkiem", w całym jednostkowym odosobnieniu, odczytów pedagogicznych i ku brykom w postaci „krótkorękich" poradników. Może i potrzebne były te pracowite zabiegi, ich dominanta jednak w omawianym okresie (1946—1956) trwała zbyt długo. Najgorzej zaś, jak to już słusznie powiedziano *, że ową praktykę usiłowano powiązać zbyt krótkim sznurem z teorią, że usiłowano budować na wąskiej podstawie uogólnień, których trwanie, równe życiu motyla, powiększało zamęt.

Sytuacja ta powodowała i inne skutki. Jednym z nich było ograniczenie twórczej postawy nauczyciela w stosunku do jego pracy zawodowej. W „krótkorękiej" literaturze metodycznej znajdował nauczyciel wskazówki, jak ma coś zmajstrować, nie wiązano tego jednak zazwyczaj z określeniem generalnej postawy dydaktycznej i z powiązaniem jej, istotnym przecież, z postawą światopoglądową. Stąd też nauczono nauczycieli szukania instruktażu, a nie impulsów. Słuszny postulat wymienności doświadczeń terenowych nie ożywiał w rezultacie problemowego ruchu w zakresie metodologii. Prowadziło to do zobojętnienia w stosunku do samodzielności poszukiwań, odzwyczajało od czytelnictwa teoretycznych,

* B. Suchodolski: *O twórczy związek teorii z praktyką* (w książce *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*. NK 1959 s. 844 i nast.).

fachowych książek, skłaniało do lekceważenia teorii i nauk współdziałających z pedagogiką.

Obok więc niewątpliwie dużej pracy, jakiej dokonano w tym okresie, zarysowały się niebezpieczeństwa, które były szczególnie groźne w stosunku do nauczyciela młodego, za mało uzbrojonego w liceach pedagogicznych.

Poza wspomnianymi niepokojami były i inne, organizacyjnej natury. Jednym z nich — brak należytego dotarcia z książką pedagogiczną bezpośrednio do nauczyciela.

Lata 1956—58 można określić w dziejach wydawnictw pedagogicznych jako czas przejściowy między nadmiernym ograniczeniem a jakąś rozsądną stabilizacją.

W dość nerwowej trosce o to, aby nadrobić brak publikacji pedagogicznych, zaczęto przyswajać je żywcem z Zachodu, bez należnego aparatu krytycznego. Nie zważano ani na brak przygotowania nauczyciela, ani na powstający bezład terminologiczny, ani na miejsce, gdzie wydaje się te publikacje, ani wreszcie na jakieś zorganizowanie aparatu recenzyjnego, aby przynajmniej on holował owe pozycje. W rezultacie słuszna skądinąd tendencja otwierania okien na świat pogłębiła zamęt. Przykładem może tu być wydawanie ekscytujących publikacji z psychoanalizy (Freud), pozostawienie bezbronnego czytelnika bez pomocy przedmowy i stosownych przypisów, niejako oko w oko z pozycjami zdecydowanie burżuazyjnymi, i to wydawanymi przez autorytatywne wydawnictwo (K i W). Przykładem mogą być także przenoszone z zamierzchłego czasu metodyki (np. Jeleńskiej), drukowane bez koniecznego uwspółcześnienia dzieła (np. *Społeczeństwo i wychowanie*), przykładem wreszcie mogą być wysoko nakładowe wydania zasłużonych ongiś publikacji z zakresu psychologii, traktowane obecnie, niesłusznie, jako książki masowego odbioru. Ów iście kawaleryjski skok w drugą ostateczność poplątał i tak trudną sytuację w pedagogice. Nie pomogły tutaj i recenzje. Zdarzało się bowiem, że przy książkach podobnych tematycznie o dość kontrastowym zabarwieniu światopoglądowym (np. *Zasady nauczania* i *Proces nauczania*) nie ukazano w recenzjach zasadniczych różnic tych publikacji i ich roli dla współczesnego nauczania.

W cytowanych wyżej przykładach „okresu przejściowego" stosunek między teorią a praktyką ułożył się więc znowu niewłaściwie. Wydawane prace teoretyczne odbiegały często od potrzeb praktyki socjalistycznej szkoły. Sznur, który był zbyt krótki, zerwał się.

Wchodzimy z rokiem 1958 w okres nowy.

U podstaw tego etapu znajdują się prace Bogdana Suchodolskiego

(U podstaw materialistycznej teorii wychowania, O pedagogikę na miarę naszych czasów), uogólnienia metodyczne Wincentego Okonia, podjęcie prac nad podręcznikami i materiałami dla studiujących pedagogikę na wyższych uczelniach.

3. Czas teraźniejszy

Rozejrzyjmy się po gospodarsku wokół siebie. Przede wszystkim ustalmy zasady potrzeb edytorskich.

Wracamy znowu do związku teorii z praktyką. Jak najbardziej podkreślamy rolę teorii, ale rozumiemy ją jako nieodłącznie i w sposób twórczy powiązaną z praktyką. Dlatego też należałoby wydawać takie publikacje, które by, obok anteuszowego dotknięcia praktyki szkolnej, potrafiły rozwijać w nauczycielu kategorie pojęciowe pomagające do sklasyfikowania zjawisk pedagogicznych i wyciągania wniosków.

Powinniśmy chyba dążyć do tego, aby do rozważań pedagogicznych wprowadzić wspólny język, co najmniej terminologiczny, a w dalszym działaniu — i problemowy. Stąd podstawowa rola książek kodyfikujących pojęcia na poziomie współczesnych wymagań, książek w rodzaju zamierzonego *Leksykonu nauk pedagogicznych*. Stąd także pokusa o zrealizowanie niełatwego zamierzenia — encyklopedii.

Trzeba zabezpieczyć od strony edytorskiej tematykę, nazwijmy to, deficytową. Komitet Nauk Pedagogicznych, ośrodki naukowe i wydawnictwa zbyt mało inspirują prace badawcze pokrywające ten deficyt. Można chyba, na przykład, oczekiwać od wydawnictw pedagogicznych, że w większym niż dotychczas stopniu będą selekcjonowały materiał, preferując nie dłubactwo, ale prace twórcze.

Inicjatywa ośrodków badawczych i wydawniczych winna w dużym stopniu iść i w teren. Trzeba koniecznie dążyć do odrodzenia dobrych tradycji terenowych prac badawczych nauczycieli i trzeba im znaleźć drogi publikacji. Można tutaj postulować sieć korespondentów czasopism pedagogicznych, organizację badań czytelniczych itp.

Bez rozczytania nauczycieli w problematyce pedagogicznej i psychologicznej próżne będą nasze usiłowania. Sprawa ta nie stoi najlepiej i różne są tego przyczyny. Istnieje jednak zdrowy i dość szeroki ruch dokształcania się, zdobywania kwalifikacji. Stąd system edytorski powinien przewidzieć niejako stopnie trudności w przygotowywaniu publikacji. Pierwszym takim stopniem mogłyby być biblioteczki czasopism pedagogicznych. Chodzi jednak o to, aby pedagogika i psychologia zeszły wreszcie

z koturnów i zaczęły mówić do ludzi ludzkim językiem. Wydawca i w tym zakresie powinien odegrać twórczą i zdecydowaną rolę.

*

Wyliczone zasady potrzeb edytorskich nie wyczerpują oczywiście wszystkiego. Rzecz jednak w tym, że trzeba je wreszcie zacząć formułować.

4. Zacznijmy rejestrować braki...

Trzeba także dokonać przeglądu deficytów. Niewątpliwa to prawda, że sytuacja wśród wydawnictw z zakresu pedagogiki i psychologii idzie ku lepszemu. Świadczą o tym nie tylko ilości publikacji i nie tylko wewnętrzna proporcja między wydawnictwami promarksistowskimi a obojętnymi, poznawczymi *. Świadczy także o tym uprzytomnienie sobie błędów niedawnej przeszłości i widoczne się z nich wycofywanie.

W ostatnim roku mamy do odnotowania wiele istotnych enuncjacji pedagogicznych. Są nimi, by tylko przykładowo podać, publikacje materiałowe PZWS (np. *Z dziejów myśli pedagogicznej*), są tu akademickie książki PWN rozchwytywane przez nauczycieli, są na nowo do życia powstałe czasopisma pedagogiczne ZNP wydawane przez NK (Ruch Pedagogiczny, Psychologia Wychowawcza, Przegląd Historyczno-Oświatowy, Biuletyn Konferencji Rejonowych), jest „Kalendarz Nauczycielski", opatrzony zaczątkiem leksykonu pedagogicznego, jest wreszcie, niesłusznie poniechana, powieść pedagogiczna i pamiętnikarstwo nauczycielskie (początek dała książka *Trudny siew*, NK). Koroną tych obudzonych ambicji powinna się stać *Encyklopedia Wychowania*...

Zacznijmy jednak rejestrować braki. Rejestr taki jest konieczny ze względu na potrzebę zwiększenia, wspomnianej wyżej, inspiratorskiej inwencji ośrodków i wydawnictw. Podajemy parę przykładów. Podkreślić przede wszystkim trzeba brak określonego ideologicznego kierunku uderzeniowego. Brakuje tutaj należytego uwzględnienia potrzeb reformy oświaty w Polsce, sprawy kadr oświatowych, publikacji z zakresu demografii, z zakresu polityki oświatowej związanej z gospodarczą sytuacją kraju, brak zakreślenia perspektyw oświatowych.

Nie mamy także w dostatecznej ilości i w tematycznym zróżnicowaniu rozpraw teoretycznych z zakresu światopoglądowych podstaw przebudowy programów nauczania.

* Np. w latach 1958 i 1959 wydano łącznie (wg planów) 172 pozycje z zakresu pedagog., na rok 1960 zaplanowano 123 pozycje. Z psychologii — w latach 1958 i 1959 — 30 pozycji, w planie 1960 — 27 książek.

Odczuwa się dotkliwe braki w podręcznikach dla SN i dla liceów pedagogicznych. Dotyczy to także prac z zakresu metodyki nauk pedagogicznych.

W teorii wychowania deficyt wykazują zwłaszcza takie tematy, jak wychowanie moralne i estetyczne. W tym dziale notujemy rażące braki w dziedzinie teorii pedagogicznego oddziaływania wśród organizacji młodzieżowych.

Prace metodyczne i dydaktyczne cechuje praktycyzm. Cenna inicjatywa odczytów pedagogicznych nie przekształciła się jeszcze w zarysowanie podstaw teorii nauczania i wychowania.

Zbyt mało wreszcie uwzględnia się w pracach z zakresu pedagogiki, a zwłaszcza psychologii, potrzeby masowego odbiorcy, w tym także oświatowców, rodziców itp.

Przykładowe pokazanie braków nie wyczerpuje, naturalnie, ich rejestru. Myślę, że ważne jest także pokazanie kontekstu, kręgu nauk, wśród których mieści się pedagogika. Zwłaszcza praktyczne uświadomienie filozoficznej i światopoglądowej genezy założeń pedagogicznych dałoby nauczycielowi poważny oręż walki o postępowość w wychowaniu.

5. „Encyklopedia Wychowania"

Tak oto nasuwa się nieodparcie potrzeba dzieła, które by pomogło w generalnym uporządkowaniu sytuacji w teorii pedagogicznej naszego okresu. Powinno ono zawrzeć w skrócie wiedzę pedagogiczną przekazywaną z przeszłości na użytek nowych pokoleń, powinno krytycznie i twórczo do tej przeszłości nawiązać.

Nie jest to, naturalnie, osobliwość tej właśnie encyklopedii. Wynika to przede wszystkim z charakteru zamierzenia. Już w *Encyklopedii Wychowawczej* z r. 1877 czytamy *: „...Wobec takich okoliczności, konieczność zasilenia społeczeństwa w zdrowe wychowawcze poglądy, w przedstawienie mu przebytych już prób lub metod wychowawczych, z objaśnieniami ich stron ujemnych lub zalet, wywołała potrzebę dzieła zawierającego w sobie ogół wiedzy pedagogicznej, opracowany w sposób najwięcej odpowiadający charakterowi naszej młodzieży, naszym stosunkom i ideałom".

Redaktorzy i autorzy *Encyklopedii Wychowania* przygotowywanej w „Naszej Księgarni" w okresie dwudziestolecia podobne snuli rozważania: „Żyjemy w czasach szybkiego rozwoju nauk pedagogicznych i wielkich zmian w dziedzinie wychowania, nauczania i szkolnictwa... Wszystko

* *Encyklopedia Wychowawcza*. Tom III s. 530.

to sprawia, że za naszych czasów sprawami pedagogicznymi interesują się nie tylko zawodowi pedagogowie, lecz również coraz szersze koła publiczności. Coraz częściej zachodzi potrzeba szybkiego i sprawnego informowania się o współczesnym stanie najrozmaitszych zagadnień pedagogicznych.

Tego rodzaju zbiorowe dzieło ma jeszcze inną wartość i daje impuls do systematycznego opracowania takich kwestii, które w innych warunkach nie znalazły dla siebie autorów" *.

Przytoczyłem nieco obszerniej fragmenty z przedmowy, uderzony ich aktualnością. Oczywiście, nie wystarczają nam te sformułowania. W naszej epoce, epoce rewolucji społecznej, w epoce przekształcania oblicza świata i zdobywania planet, w okresie budowania socjalizmu w Polsce chcielibyśmy mieć encyklopedię na miarę tych wydarzeń. Przynajmniej zaś — chcielibyśmy, aby jej tematyka, jej kierunek światopoglądowy odpowiadał tym potrzebom. Natomiast uwaga o organizacyjnie mobilizującym sensie encyklopedii jako istotnego impulsu opracowania nowych tematów znajduje w świetle dotychczasowych już doświadczeń pełne zastosowanie.

Jakie więc są sformułowania założeń podjętego dzieła?

„*Encyklopedia Wychowania* pomyślana jest jako zamknięta seria biblioteczna poświęcona wprowadzeniu w wielorakość współczesnych zagadnień wychowawczych. Zespala ją i wiąże w encyklopedyczną całość jednolite ujęcie ideowe, możliwie jednakowy poziom opracowania naukowego i jednakowy stopień dostępności ujęcia.

Życzeniem redakcji jest, aby autorzy ujmowali problemy w formie przejrzystego wykładu, uwzględniającego różnorodność współczesnych punktów widzenia i przeprowadzając konsekwentnie zasady pedagogiki socjalistycznej. Wykład winien być zawsze udokumentowany, chociaż nie stawia się tu zadania, aby referować literaturę naukową. Należy mówić o rzeczywistości pedagogicznej, nie o książkach pedagogicznych, analizować problemy i zadania działalności wychowawczej, nie stan badań. Każdy tom *Encyklopedii Wychowania* winien pomagać nauczycielstwu w jego pracy, a nie zapoznawać w sposób abstrakcyjny z naukową bibliografią. Jest jasne, iż mówić o współczesnej rzeczywistości pedagogicznej i o współczesnych zadaniach wychowawczych — zwłaszcza w Polsce — znaczy to równocześnie mówić o wysiłkach współczesnych nauk pedagogicznych. Jednak swoisty ich charakter wyrażać się ma w tym, iż akcentuje ona pierwsze z tych dwóch sprzężonych zadań, w tym, że chce obrazować rzeczywistość i atakować problemy i zadania wychowawcze.

* *Encyklopedia Wychowania*. Tom I cz. I s. 1 i 6.

Zadaniem więc *Encyklopedii Wychowania* jest takie przedstawienie teoretycznych podstaw zasadniczych dziedzin nauk pedagogicznych oraz zasadniczych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych i oświatowych i zobrazowanie ich rozwoju historycznego i stanu obecnego, aby zaakcentować ich łączność z bieżącymi zagadnieniami szkoły i nauczyciela, zwłaszcza w Polsce, ale również i w świecie" *.

Sformułowania te mówią chyba dość wyraziście o użytkowym charakterze dzieła, akcentują jednak (i to jest sprawa najważniejsza!), że uwzględnienie różnych punktów widzenia powinno prowadzić do konsekwentnego stosowania zasad pedagogiki socjalistycznej.

Encyklopedia Wychowania ma się składać z oddzielnych zagadnieniowych tomików. Zagadnienie w tomie postawione może mieć charakter jednorodny i wtedy będzie opracowywane przez jednego autora, może zaś także składać się z wielu problemów, wtedy składają się na daną książkę różni autorzy pod redakcją jednego z nich.

Encyklopedia Wychowania nie będzie, naturalnie, wychodziła według kolejnej numeracji tomów, całość jednak, tzn. 23 tomy oraz indeks przewodni, stanowiący małą encyklopedię słownikową, ma się ukazać w ciągu 5—6 lat. Dzieło to obliczone jest na około 500 arkuszy. Problemy objęte zamierzeniem encyklopedii oraz ich uszeregowanie prezentują się następująco:

1. Rozwój oświaty i wychowania w Polsce i świecie
2. Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce i świecie
3. Nauki współdziałające z pedagogiką
4. Żywe tradycje praktyki oświatowo-wychowawczej w Polsce i świecie
5. Perspektywy rozwoju cywilizacji współczesnej a wychowanie
6. Reformy oświatowe w świecie
7. Problemy i perspektywy wychowania i oświaty w Polsce
8. Istota i cele wychowania
9. Wychowawcza wartość zabawy
10. Wychowanie przez naukę
11. Wychowanie przez sztukę
12. Wychowanie przez pracę
13. Działalność społeczna jako czynnik wychowania
14. Zasady wychowania
15. Rozwój i wychowanie małego dziecka
16. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym
17. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkoły podstawowej

* Z instrukcji dla autorów zbioru *Encyklopedia Wychowania*.

18. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkoły średniej
19. Sytuacja i charakterystyka młodzieży w Polsce i w świecie
20. Problemy oświaty i kultury dorosłych
21. Współczesne instytucje oświatowo-wychowawcze
22. Nauczyciel i jego praca
23. Administracja oświaty.

Należy dodać, że w *Encyklopedii Wychowania* zamierza się w dużym stopniu uwzględnić zagadnienia szkolnictwa zawodowego. Będą one w zasadzie włączone do poszczególnych tomów, być jednak może, iż zajdzie potrzeba poświęcenia im dodatkowo osobnego tomiku.

Niełatwa jest sprawa z obsadą autorską zaprojektowanego dzieła. Będą wprawdzie takie sytuacje, gdy temat zawarty w encyklopedii pokrywa się z aktualnymi badaniami naszych naukowców. Jest jednak i tak, iż tematyka tomu musi dopiero mobilizować do podjęcia badań, zanim będzie można przygotować uogólnienie (tak np. dzieje się z tomem *Problemy i perspektywy wychowania i oświaty w Polsce).* Stąd też praca nad encyklopedią będzie musiała dostosować się do aktualnych możliwości naszej pedagogiki i w problematyce, i w czasie opracowania.

Organizatorom * encyklopedii udało się dotychczas pozyskać następujących autorów: prof. dr S. Bilewicz, prof. dr T. Czeżowski, prof. dr S. Dobrowolski, prof. dr M. Falski, prof. dr M. Kacprzak, prof. dr T. Kotarbiński, prof. dr S. Kowalski, prof. dr H. Milicerowa, doc. dr R. Miller, prof. dr B. Nawroczyński, doc. dr T. Nowacki, prof. dr W. Okoń, doc. M. Pęcherski, prof. dr K. Sośnicki, doc. dr W. Szczerba, prof. dr S. Szuman, prof. dr S. Tync, prof. dr R. Wroczyński, prof. dr M. Żebrowska i wielu innych jako współautorów poszczególnych tomów.

6. U początku drogi

Przedstawiona sytuacja w wydawnictwach pedagogicznych nie budzi wprawdzie poczucia satysfakcji, nie napawa jednak pesymizmem. Zarysowana w przybliżeniu droga, mimo swych niedostatków, jest rezultatem widocznego przezwyciężania niemałych trudności. Rzecz oczywista, że taki jest obraz ruchu wydawniczego, na jaki nas od strony naukowej stać. Stąd też najlepsze nawet intencje wydawców nie dokonają tu wiele. Muszą one pozostawać w ścisłej synchronizacji z pracowniami naukowymi i instytutami.

Chodzi jednak o to, aby zrzeszone inicjatywy autorów i wydawców

* Redakcję Naczelną stanowią: prof. dr B. Suchodolski, doc. dr S. Wołoszyn, mgr W. Wojtyński. Z ramienia PW „Nasza Księgarnia" — mgr T. Parnowski.

skierowane zostały na węzłowe punkty edytorstwa pedagogicznego. Wiele obserwacji wskazuje, że nie jest to bynajmniej zasada w pełni przyjęta. Drobnicowy przeważnie charakter produkcji pedagogicznej wskazuje raczej na odsuwanie się od linii frontalnego ataku.

Encyklopedia Wychowania znajduje się u początku swej drogi. Trzeba z niej uczynić koniecznie ambicyjne zadanie naszej współczesnej pedagogiki. Bez koniecznego bowiem ciśnienia społecznego wokół tego przedsięwzięcia, bez potrzebnego nawet w wielu wypadkach mierzenia sił na zamiary nie ujedziemy daleko. Konieczną gwarancją powodzenia imprezy wydawniczej jest nie tylko zaplecze ekonomiczne. Dopiero jeśli pedagogowie-naukowcy sprawy tej encyklopedii postawią w pierwszej kolejności swych zadań badawczych, jeśli katedry i instytuty zorganizują potrzebne prace pomocnicze, inicjatywa wydania *Encyklopedii Wychowania* zyska należytego gwaranta. Konieczne jest tutaj także zorganizowanie „zamówienia społecznego". Stanowi je opinia ogółu nauczycielstwa, stanowi je zdeklarowana wola rzecznika jego interesów — Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Na tle ogólnego obrazu wydawania książek pedagogicznych w okresie piętnastolecia Polski Ludowej inicjatywa podjęcia *Encyklopedii Wychowania* wypada, jak sądzimy, w porę: nie za wcześnie, jak na siły kadry pedagogicznej, nie za późno, jak na stracenie możliwości podsumowania poglądów i pojęć pedagogicznych naszego okresu. Dlatego też jest ta inicjatywa stosowną odpowiedzią na zamówienia społeczne.

SERGEJ JANEW
CZŁONEK KOLEGIUM MINISTERSTWA
OŚWIATY I KULTURY BRL

REORGANIZACJA SZKOLNICTWA W BUŁGARSKIEJ REPUBLICE LUDOWEJ *

Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej, podobnie jak w pozostałych krajach socjalistycznych, jest koniecznością życiową.

Władza burżuazyjna, kierując się własnym interesem, stworzyła w Bułgarii dwa typy szkół — ogólnokształcące i zawodowe. Szkoły pierwszego typu miały na celu przygotowanie dzieci klasy burżuazyjnej do szkół wyższych, stamtąd zaś na kierownicze stanowiska w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym; szkoły drugiego typu miały przygotowywać dzieci robotników do pracy w produkcji. Z uwagi na te cele szkoła ogólnokształcąca oderwana była całkowicie od produkcji i dyscyplin technicznych i technologicznych, dając tylko przygotowanie ogólnokształcące.

Szkoła zawodowa natomiast dawała przygotowanie wąskospecjalistyczne i praktyczne oraz bardzo nikłe wykształcenie ogólne. Za pośrednictwem szkół zawodowych burżuazja starała się uczynić z dzieci klasy robotniczej dobrych i posłusznych wykonawców, rozległa kultura ogólna przeszkadzałaby bowiem w rozwijaniu ducha podporządkowania i posłuszeństwa.

Po zwycięstwie ustroju socjalistycznego w Bułgarii — 9 września 1944 roku — upadły wszystkie przywileje klasy burżuazyjnej, wśród nich zaś także przywileje w dziedzinie szkolnictwa. Szkoła ogólnokształcąca staje się dostępna dla wszystkich, staje się szkołą masową. Liczba szkół ogólnokształcących w 1958—1959 w porównaniu z rokiem 1943 wzrasta z 149 do 363, liczba zaś średnich szkół zawodowych, w których podniósł się poziom kształcenia ogólnego i których absolwenci uzyskali prawo studiowania w odpowiednich szkołach wyższych — wzrosła z 46 do 159. Ilość uczniów w szkołach średnich wzrosła ze 120 259 do 234 847. Ponadto znaczna liczba młodzieży kończy szkoły średnie systemem korespondencyjnym lub eksternistycznym. Poważnie zmienił się również skład socjalny, ponieważ przeważająca część uczniów jest obecnie pochodzenia robotniczego. Bułgaria znalazła się na jednym z pierwszych miejsc pod względem uczącej się młodzieży w stosunku do całej ludności. Obecnie co dziesiąty człowiek w kraju ma wykształcenie średnie. Po 9 września 1944 roku zreorganizowano szkolnictwo na zasadach marksizmu-lenizmu. Musimy jednakże za-

* Artykuł napisany specjalnie dla „Ruchu Pedagogicznego".

znaczyć, że średnia szkoła ogólnokształcąca zachowała swój charakter. W dalszym ciągu naucza się w niej tych samych przedmiotów — za wyjątkiem religii. Szkoła ta zachowała nadal jako swój cel główny przygotowanie do szkół wyższych. Jednakże wyższe uczelnie — chociaż liczba ich z ośmiu w 1943/44 roku szkolnym wzrosła do dwudziestu w roku szkolnym 1948/49, a liczba studentów odpowiednio z 15 360 do 43 551 — mogą przyjmować tylko 25% absolwentów szkół średnich. Liczba młodzieży, która nie idzie na wyższe uczelnie, z każdym rokiem wzrasta o dziesiątki tysięcy. Młodzież ta nie może pójść do produkcji, gdyż nie jest do niej przygotowana ani psychicznie, ani technicznie, ani praktycznie. Należy przy tym zaznaczyć, że Bułgarska Republika Ludowa cały swój przemysł i rolnictwo oparła na zasadach socjalizmu, stosując w nich na szeroką skalę osiągnięcia nauki i techniki.

Gospodarka narodowa zaczęła odczuwać wielkie zapotrzebowanie na kadry o dużej kulturze ogólnej i solidnym przygotowaniu technicznym. Natomiast szkoły ogólnokształcące, do których napływała najbardziej intelektualnie rozbudzona część młodzieży ludowej, nie kierowały jej do produkcji, jak również nie dawały jej niezbędnego w tym celu przygotowania. Wystąpiła rażąca dysproporcja między celami, które stawiała sobie średnia szkoła ogólnokształcąca, a przygotowaniem, jakie zgodnie z tymi celami dawała młodzieży, a potrzebami produkcji. Nie ulega wątpliwości, że właśnie szkoła powinna dostosować się do potrzeb produkcji. Nie może to w żadnym wypadku nastąpić jedynie na drodze przystosowania do tego szkoły burżuazyjnej, drogą reorganizacji nauczania obowiązujących obecnie przedmiotów naukowych w oparciu o zasady marksizmu-leninizmu. Konieczne jest dokonanie głębokiej, rewolucyjnej przemiany.

Teoretyczną podstawą nowej socjalistycznej szkoły mogą być idee Marksa i Engelsa o politechnicznej szkole pracy, uzupełnione przez Lenina.

Marks i Engels dowiedli w sposób naukowy, że oderwanie się od świata zwierzęcego i swój dalszy rozwój zawdzięcza człowiek działalności praktycznej, w której jednakowy udział biorą ręce i rozum, że jedynie właściwą metodą prawidłowego i wszechstronnego rozwoju młodzieży jest połączenie nauki z pracą produkcyjną.

„W systemie fabrycznym, jak to szczegółowo wykazał Robert Owen, kiełkuje zarodek »wychowania przyszłości«, łączącego dla wszystkich dzieci powyżej pewnego wieku pracę produkcyjną z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodą zwiększenia produkcji społecznej, lecz także jedyną metodą przygotowania wszechstronnie rozwiniętych ludzi".

Biorąc pod uwagę burzliwy rozwój sił produkcyjnych i samą istotę

społeczeństwa socjalistycznego, doszli oni do wniosku, iż uczniowie powinni otrzymywać w szkole nie tylko wykształcenie ogólne, lecz również przygotowanie polityczne i praktyczne.

W świetle tych bezwarunkowo słusznych i dowiedzionych naukowo prawd, burżuazyjna szkoła ogólnokształcąca miała wyraźnie jednostronny — wybitnie intelektualistyczny charakter. Gadanina burżuazyjnych pedagogów na temat harmonijnego rozwoju uczniów nie miała nic wspólnego z rzeczywistością. Podobnie jednostronny charakter ma szkoła w ustroju niewolnictwa czy feudalizmu, albowiem w ustroju klasowym szkoła jest czynnikiem oddzielającym pracę umysłową od fizycznej, wzajemnie przeciwstawiając je sobie. Historia określi bez wątpienia okres panowania klas eksploatatorskich jako okres zahamowania prawidłowego, wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ludzkości.

Jednostronność istniała również teraz, kiedy wychowanie uczącej się młodzieży w duchu komunizmu odbywało się wyłącznie drogą przekonywania, drogą kształtowania jej światopoglądu komunistycznego bez równoczesnego jej zaangażowania się w socjalistycznym budownictwie. Pod tym względem wiedza i umiejętności fachowe uczniów nie pokrywały się ze sobą. Uczniowie doskonale wiedzieli, jaki stosunek powinni mieć do pracy, w praktyce zaś większość z nich od niej uciekała. Na gruncie tego rozdwojenia między teorią a zachowaniem się w życiu łatwo mogły torować sobie drogę dekadenckie nastroje i pogarda dla pracy fizycznej, co też dało się zauważyć wśród części młodzieży.

Odsuwanie młodzieży w wieku do lat 19 od pracy fizycznej, od produkcji jest niewątpliwie szkodliwe dla jej umysłowego, moralnego i fizycznego rozwoju, dla jej wychowania.

Bułgarska Partia Komunistyczna już od początku swego istnienia stanęła na mocnych marksistowskich pozycjach, jeżeli chodzi o cele, zadania i charakter szkoły w socjalistycznym społeczeństwie.

W roku 1952 jej program obejmuje leninowski postulat politechnizacji szkoły i powiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną. Pod kierunkiem Partii szkoła ogólnokształcąca od roku 1955 stopniowo i nieuchronnie wstępuje na drogę łączenia nauki z pracą, z kształceniem politechnicznym i produkcyjnym. W roku 1955 Rada Ministrów uchwaliła nowy plan nauczania, na podstawie którego w szkołach ogólnokształcących wprowadzono pracę fizyczną od I do VII klasy; w roku 1957 Komitet Centralny Bułgarskiej Partii Komunistycznej i Rada Ministrów wystąpiły z uchwałą w sprawie zapewnienia politechnicznego przygotowania uczącej się młodzieży; w roku 1959 Partia i Rząd ogłosiły podstawowe założenia reorganizacji systemu szkolnego. Tezy podstawowe tej reorganizacji stały się

przedmiotem ogólnonarodowej dyskusji, po czym Zgromadzenie Narodowe uchwaliło ustawę o ściślejszym powiązaniu szkoły z życiem.

Na jakich zasadach należy według tej ustawy budować nową szkołę ogólnokształcącą?

Podstawowym zadaniem średniej szkoły politechnicznej winno być przygotowanie uczącej się młodzieży pod względem psychologicznym, naukowym, technicznym i praktycznym do aktywnego udziału w produkcji, dając jej równocześnie niezbędne przygotowanie do studiów wyższych. Należy również uzupełnić przygotowanie w dziedzinie estetyki i wychowania fizycznego.

Naukę i wychowanie młodzieży należy organizować w powiązaniu z pracą produkcyjną.

Nową średnią szkołę politechniczną należy budować, łącząc w niej stopniowo pozytywne cechy szkoły ogólnokształcącej — to jest szeroką kulturę ogólną z pozytywnymi cechami szkoły zawodowej — to jest solidnym przyswajaniem zasad techniki, technologii, ekonomiki i organizacji produkcji. W konsekwencji więc średnia szkoła politechniczna powinna dawać oprócz przygotowania ogólnokształcącego także przygotowanie politechniczne i zawodowe. Należy ulepszyć system kształcenia ogólnego, zwracając szczególną uwagę na nauki matematyczno-przyrodnicze, które stanowią szeroką podstawę produkcji i mają wielkie znaczenie w kształtowaniu opartego na naukowych podstawach światopoglądu komunistycznego.

W celu umożliwienia realizacji powyższych zadań przedłuża się okres nauki w szkole politechnicznej do lat dwunastu.

Ponieważ nauka i wychowanie młodego pokolenia wychodzi poza ciasne mury szkół, wkraczając w mury przedsiębiorstw przemysłowych i spółdzielni produkcyjnych, ponieważ personel inżynieryjno-techniczny oraz robotniczy w przemyśle, jak również personel agrotechniczny i chłopi spółdzielcy, będą brać aktywny udział w pracy szkolno-wychowawczej, w tezach KC KPB i Rady Ministrów dotyczących reorganizacji systemu szkolnictwa oraz we wspomnianej ustawie wiele miejsca zajmują obowiązki organizacji partyjnych, rad narodowych, organizacji związkowych, Dymitrowskiego Związku Młodzieży Komunistycznej, w szkołach i przedsiębiorstwach. Ustawa o ściślejszym związku szkoły z życiem zobowiązuje Ministerstwo Oświaty i Kultury do wprowadzenia kształcenia politechnicznego i zawodowego we wszystkich szkołach ogólnokształcących od początku roku szkolnego 1959/60 przy 11-letnim okresie nauki i do rozpoczęcia wprowadzania — począwszy od roku 1960/61 — dwunastoletniego czasokresu nauki.

Nowa szkoła wymaga od nauczycieli szerszego wykształcenia ogólnego,

którego nieodłączną część stanowić muszą wiadomości, umiejętności i sprawność techniczna oraz solidniejsze teoretyczne i praktyczne przygotowanie pedagogiczne. Dlatego ustawa przewiduje, że nauczyciele klas V—XII mają mieć ukończone studia uniwersyteckie, a nauczyciele szkół podstawowych i przedszkoli wykształcenie półwyższe zdobyte w trzyletnich instytutach nauczycielskich po ukończeniu szkoły średniej.

W czasie dyskusji nad zagadnieniami reorganizacji, w której wzięła udział prawie cała ludność, założenia przedstawione w tezach KC BPK i Rady Ministrów na temat przebudowy szkolnictwa zostały bez zastrzeżeń zaaprobowane.

Ludność naszego kraju jednomyślnie zwróciła się do Partii i Rządu z wezwaniem, aby nie tylko nie uszczuplać kształcenia ogólnego, lecz jeszcze bardziej je ulepszyć, stanowi ono bowiem najszerszą podstawę zarówno w dziedzinie wychowania komunistycznego, jak i w dziedzinie produkcji. Najbardziej ożywione dyskusje toczyły się na temat czasokresu szkoły podstawowej, czy ma trwać 8, czy 9 lat. Zwolennicy dziewięcioletniego okresu nauczania podstawowego uważali, że może on zapewnić szersze i głębsze przygotowanie naukowe i politechniczne wszystkim obywatelom naszej republiki, w ten sposób stworzyć solidniejszą podstawę do opanowania współczesnej produkcji. Ich zdaniem, ostatni, najwyższy szczebel średniego wykształcenia, na którym uczniowie opanują jakąś specjalność i równocześnie uczestniczyć będą w produkcji, nie powinien trwać dłużej niż trzy lata.

Zwolennicy ośmioletniego czasokresu szkoły podstawowej wychodzili z następujących założeń pedagogicznych: przedmioty podstawowe opanować można najlepiej, jeżeli wykłada się je zgodnie ze specyfiką wieku dzieci, w dwóch koncentrycznych kręgach od V—XII klasy, przy czym pierwszy krąg miałby charakter propedeutyczny, drugi zaś cechowałaby ściślejsza systematyka i pogłębienie naukowe. Według nich nauczanie przedmiotów podstawowych w pierwszym kręgu nie wymaga więcej niż 4 lat, natomiast dla drugiego kręgu nie wystarczą 3 lata. Zwolennicy tego poglądu uważali, iż pierwszy krąg ze względu na swój charakter powinien kończyć się z okresem pubertalnym u dzieci (to jest w wieku 14—15 lat).

Komitet Centralny BPK i Rada Ministrów zaaprobowały 8-letni okres kształcenia podstawowego, uwzględniając trudności związane z zapewnieniem personelu nauczycielskiego i pomieszczeń dla szkół, gdyby od razu wprowadzono dwie nowe obowiązkowe klasy. Trudności takie niechybnie doprowadziłyby do obniżenia poziomu pracy nauczająco-wychowawczej.

Spory toczyły się również na temat wieku, w którym dzieci rozpoczynałyby naukę w I klasie: po ukończeniu 6 czy 7 lat? Zwolennicy prowa-

dzenia nauki od 6 lat uważali, że w przeciwnym wypadku młodzież kończyłaby zbyt późno szkołę średnią i wstępowałaby w życie dopiero w wieku 18—19 lat. Uważali oni, że jest to nieodpowiednie ani z punktu widzenia ekonomicznego, ani wychowawczego. Doświadczenia uzyskane po wprowadzeniu systemu rozpoczynania nauki po ukończeniu 6 lat nie dostarczyły kategorycznych argumentów dla obrońców tej zasady. Wykazały one, że w tym systemie pierwsza klasa była jedynie klasą przygotowawczą i objęła tylko część przedmiotów szkolnych stanowiących treść nauki w obecnej klasie pierwszej. Okazało się, że uczniowie młodsi o rok nie byli w stanie opanować programu nauki przewidzianego dla klas I—XII. Jeżeli nie będzie się uwzględniać możliwości uczniów, dojdziemy do dalszego ich przeciążania, a nie do ułatwiania im nauki. Aby uniknąć tego, musiano by zmniejszyć program szkolny i obniżyć poziom przygotowania młodego pokolenia — na to zaś naród nasz się nie zgadza. Dlatego też Partia i Rząd nie przyjęły propozycji obniżenia wieku, w którym zaczyna się nauka obowiązkowa.

Żywo dyskutowano również na temat ogólnotechnicznego i specjalistycznego przygotowania na wyższym kursie (klasy IX—XII) średniej szkoły politechnicznej przy układaniu jednego planu nauki dla szkół w rejonach wiejskich i drugiego — dla rejonów przemysłowych. Szkoły w rejonach wiejskich miałyby opanować zagadnienia związane z rolnictwem, w przemysłowych zaś — z produkcją. W toku dyskusji propozycja ta została odrzucona, stanowiłoby to bowiem przeszkodę na drodze do zlikwidowania różnicy między pracą w rolnictwie a w przemyśle, byłoby też poważną przeszkodą w swobodnym wyborze zawodu, jak również w rozwijaniu indywidualnych skłonności i zamiłowań uczniów. W ustawie przyjęto, że szkoła wiejska i miejska uczyć będą według takiego samego planu nauczania. W szkołach wiejskich zaznajamiać się będzie uczniów również z problematyką przemysłową.

Założenia KC Bułgarskiej Partii Komunistycznej i Rządu w sprawie reorganizacji systemu szkolnictwa, ustawa o ściślejszym powiązaniu szkoły z życiem oraz plan nauczania w średnich szkołach politechnicznych oparte zostały nie tylko na podstawach teoretycznych, lecz i na dosyć bogatych przesłankach praktycznych.

Od dwóch lat Ministerstwo Oświaty i Kultury wspólnie z Instytutem Pedagogicznym i Bułgarską Akademią Nauk zorganizowało i przeprowadziło szereg doświadczeń. W roku szkolnym 1957/58 w 14 szkołach przystąpiono do teoretycznej i praktycznej nauki podstawowych zasad produkcji rolnej i przemysłowej, przy czym wprowadzono następujące przedmioty szkolne: po dwie godziny tygodniowo uprawa roślin i hodowla — w klasie VIII, pisanie na maszynie — w klasie IX, samochód lub traktor —

w klasie X i elektrotechnika — w XI kl. Z końcem roku przeprowadzono w zakresie tych przedmiotów dwutygodniową praktykę w odpowiednich przedsiębiorstwach przemysłowych. W ciągu roku szkolnego odbywano również praktyki w gabinetach szkolnych, w dziedzinie pisania na maszynie, nauki o samochodzie i traktorze, elektrotechniki, jak również praktyki w oddziałach produkcyjnych i warsztatach stolarskich, ślusarskich i maszynowej obróbki metali znajdujących się przy szkołach.

Praktyka ta miała na celu zdobycie przez uczniów niezbędnego przygotowania teoretycznego w dziedzinie techniki i technologii — najważniejszych gałęzi produkcji oraz podstawowych umiejętności i sprawności w tych gałęziach.

Doświadczenia te rozwiały w pełni szeroko rozpowszechnione zastrzeżenia, iż uczniowie będą jakoby przeszkadzać przedsiębiorstwom w realizacji ich planów produkcyjnych i że z tego powodu kierownictwo, personel inżynieryjno-techniczny i sami robotnicy będą niechętnie odnosić się do uczniów. Zakładano też, iż na takie ustosunkowanie się wpłyną również pozostałości dawnej mentalności majstrów-rzemieślników, którzy strzegli zazdrośnie tajemnic swych umiejętności i wiedzy przed innymi. I te wątpliwości nie potwierdziły się w pracy naukowo-wychowawczej w szkołach doświadczalnych. Uczniowie nie przeszkodzili w realizacji planów produkcyjnych, cały zaś personel w przedsiębiorstwach i spółdzielniach produkcyjnych odnosił się do uczniów po ojcowsku, okazując wzruszającą troskę o ich szkolenie i wychowanie.

Doświadczenie wykazało jednak, że okres dziesięciu dni praktyki w przedsiębiorstwach przemysłowych lub spółdzielniach produkcyjnych jest zbyt krótki. Uczniowie nie zdołali opanować czynności manipulowania maszynami, aby móc pracować na nich samodzielnie. Z tego powodu w roku szkolnym 1958—59 praktyka produkcyjna została przedłużona z 10 do 30 dni i miała się odbywać bądź pod koniec roku szkolnego, bądź przez jeden dzień w tygodniu. Zwiększono również ilość szkół eksperymentalnych z 14 do 80. W części tych szkół wprowadzono praktykę w jednym dniu na tydzień poza dziesięciodniową, nieprzerwaną praktyką w końcu roku szkolnego. Ponadto zarówno jednodniowa praktyka tygodniowa w ciągu roku szkolnego, jak i praktyka pod koniec roku odbywała się w niektórych wypadkach w przedsiębiorstwach przemysłowych. W wielu szkołach przystąpiono bezpośrednio do nauki jednego zawodu, przy czym zasady produkcji przyswajano tylko w tym stopniu, w jakim umożliwiało to przedsiębiorstwo, w którym uczniowie odbywali praktykę.

Przeprowadzono również próbę nauki niektórych specjalności w ten sposób, że uczniowie pracowali w danym przedsiębiorstwie przez dwa dni w tygodniu.

W części szkół eksperymentalnych uczniowie przystępowali do uczenia się jakiejś specjalności w oddziale czy warsztacie przedsiębiorstwa, w innych zaś następowało to dopiero po przejściu wstępnego przygotowania w pracowniach szkolnych.

W celu znalezienia najodpowiedniejszych form organizacyjnych w pracy naukowo-wychowawczej w dziedzinie rolnictwa dokonano doświadczeń głównie w dwóch kierunkach — po pierwsze: w kierunku tworzenia spółdzielni uczniowskich na podstawie statutu TKZS (spółdzielni produkcyjnych), przy czym szkole przydzielono niezbędną powierzchnię gruntów uprawnych i inwentarza; po drugie: w kierunku tworzenia zespołowych brygad uczniowskich, które na wzór brygad TKZS korzystały z ziemi i inwentarza najbliższej sobie spółdzielni produkcyjnej. W obu wypadkach uczniowie podejmowali całkowitą uprawę ziemi (około 250 do 400 dekarów) i wykonywali wszystkie prace od siewu do sprzętu plonów.

Ministerstwo Oświaty i Kultury wyciągnęło z tych doświadczeń wnioski, które znalazły wyraz w ustawie o ściślejszym powiązaniu szkoły z życiem oraz w planie nauczania średniej szkoły politechnicznej, a mianowicie:

Te szkoły, w których uczniowie uczestniczyli przez dwa dni w tygodniu w produkcji, uzyskały znacznie lepsze rezultaty w szkoleniu produkcyjnym niż te, w których pracowano tylko przez jeden dzień. Nie ulega wątpliwości, iż zawdzięcza się to większej liczbie godzin poświęconych zajęciom praktycznym i teoretycznym. Doświadczenie wykazało ponadto, że zarówno wiedza, jak też umiejętności i sprawności znacznie bledną i zacierają się, jeśli zajęcia dzielą dłuższe odstępy czasu. Do ich odświeżania niezbędne są wówczas dodatkowe wysiłki. Z tych względów w planie nauczania na zajęcia produkcyjne przeznaczono po dwa dni tygodniowo w dwu ostatnich klasach, decydujących o opanowaniu zawodu.

Doświadczenie zaprzeczyło również twierdzeniom niektórych robotników, jakoby dla opanowania jednej specjalności trzeba było od 2500 do 3500 godzin, jak to ma miejsce w szkołach rezerw pracy. (W szkołach tych przyjmuje się uczniów po ukończeniu VII klasy na okres dwóch — trzech lat). Okazało się, że absolwenci średnich szkół politechnicznych, którzy posiadają znacznie szerszą kulturę ogólną i techniczną i są starsi wiekiem, mogą opanować specjalność zawodową w daleko krótszym czasie. Uczniowie z eksperymentalnych średnich szkół politechnicznych opanowali przedmioty ogólnotechniczne i już w połowie X klasy mogli pracować samodzielnie przy maszynach w warsztatach produkcyjnych. Praktyka wykazała również, że pierwsze 1—1,5 lat to przede wszystkim okres

szkolenia, następne zaś 1,5—2 lat to okres specjalizacji i szerokiej działalności produkcyjnej w realizacji planów przedsiębiorstwa.

Znacznie lepiej młodzież opanowała zawód w tych szkołach, które łączyły praktykę produkcyjną w jednym dniu tygodnia w ciągu całego roku szkolnego z nieprzerwaną praktyką produkcyjną w ciągu dwóch tygodni pod koniec roku szkolnego, niż w tych, które miały tę samą liczbę dni praktyki, lecz skoncentrowanych wyłącznie w końcu roku szkolnego. Dlatego w planie nauczania przewidziano stosowanie jednej i drugiej praktyki. Tylko przy nauce niektórych specjalności (uprawa roli, sadownictwo itp.) przewiduje się skupienie dni praktyki produkcyjnej w danym sezonie właśnie ze względu na sezonowy charakter produkcji rolnej.

Praktyka wykazała, iż szybciej i w sposób bardziej twórczy opanowują różne specjalności ci uczniowie, którzy przed przystąpieniem do nauki otrzymali szerokie ogólnotechniczne i technologiczne wykształcenie, niż ci, którzy specjalizację zaczynają bez takiego przygotowania. Dlatego w planie przewiduje się, iż nauka przedmiotów ogólnotechnicznych w kursie podstawowym odbywać się będzie przed rozpoczęciem przygotowania zawodowego. W związku z tym plan nauczania przewiduje, że od klasy V do IX uczyć się będzie następujących dyscyplin: obróbki drewna, ślusarstwa, elektrotechniki, uprawy roślin, hodowli i maszynoznawstwa wraz z maszynową obróbką metali. Elektrotechniki, jako przedmiotu ogólnotechnicznego, uczyć się będzie po raz drugi w XI klasie, lecz już w sposób bardziej pogłębiony i obszerniejszy, stosownie do nowych wiadomości z dziedziny elektrotechniki, uzyskanych w klasach X i XI na lekcjach fizyki.

Doświadczenie wykazało, że znacznie szybciej, bardziej świadomie i twórczo opanowują obróbkę metali ci uczniowie, którzy odbywają praktykę w ciągu 1—1,5 roku w warsztatach szkolnych lub oddziałach szkoleniowych przedsiębiorstw, a następnie przechodzą do działów produkcyjnych. Tylko w warsztatach szkolnych i oddziałach produkcyjnych można stosować klasowo-lekcyjną formę nauki oraz obejmujący całokształt operacji przedsiębiorstwa system przygotowania zawodowego, które to formy są lepsze od indywidualnej nauki w brygadach. W innych specjalnościach nauka może odbywać się także w oddziałach produkcyjnych bez wielkich trudności. Doświadczenie wykazuje też, iż praktyczne szkolenie w obróbce metali może odbywać się — jakkolwiek powolniej i trudniej — bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych drogą indywidualnego szkolenia w brygadach, przy czym każdego ucznia przydziela się na naukę do jednego z dobrze wykwalifikowanych robotników. Odbywa się to, oczywiście, pod kierunkiem nauczycieli-inżynierów, którzy wykładają teorię danej spec-

jalności. System indywidualno-brygadowy ma tę przewagę, że pozwala na masowe przystąpienie do nauki zawodu w przemyśle obróbki metali, nie czekając na utworzenie warsztatów przy szkołach i warsztatów szkoleniowych przy przedsiębiorstwach, co wymaga dłuższego czasu. W związku z powyższymi wnioskami, wynikającymi z działalności szkół doświadczalnych, postanowiono, że wszystkie szkoły przejdą na szkolenie produkcyjne bezpośrednio w warsztatach produkcyjnych, robiąc przy tym wszystko, co tylko możliwe, by zorganizować warsztaty szkoleniowe i pracownie szkolne w celu opanowania przez uczniów specjalności w dziedzinie przemysłu metalowego. Pod tym względem Ministerstwo Oświaty kierowało się ideą Lenina, że do szkolenia politechnicznego należy przystąpić bezzwłocznie w warunkach, jakimi dysponuje kraj, stwarzając z biegiem czasu coraz lepsze warunki. Należy zaznaczyć, że pracowni szkolnych i warsztatów szkoleniowych przeznaczonych do kształcenia zawodowego uczniów klas X, XI i XII nie należy mieszać z warsztatami obróbki drewna, ślusarstwa i obróbki metali, związanymi z politechnicznym kształceniem uczniów od V do IX klasy, które należy organizować we wszystkich szkołach. Oczywiście, pracownie szkolne, służące do politechnicznego kształcenia uczniów klas V—IX, można rozszerzać, wykorzystując je także jako bazę dla kształcenia zawodowego.

Doświadczenie wykazało, iż w dziedzinie produkcji rolniczej najlepszą formą organizacyjną praktycznego przygotowania uczniów jest zespół uczniowski, zbudowany na zasadach statutu spółdzielni produkcyjnych (TKZS), który dysponuje ziemią uprawną, własnym inwentarzem, wybiera własne organa kierownicze, zarząd itd. Zespół uczniowski daje znacznie większe możliwości przyswajania sobie nie tylko teorii, lecz również praktyki, ekonomiki i organizacji rolnictwa. Z zespołu takiego mogą wyjść dobrzy organizatorzy i kierownicy. Trzeba jednak zaznaczyć, że forma ta związana jest z najróżnorodniejszą i najszerszą działalnością kierownictwa szkolnego i całego zespołu nauczycielskiego i może być stosowana z powodzeniem tylko przez dyrektorów dobrze zaznajomionych z problemami gospodarczymi oraz przez mocny kolektyw nauczycielski. Dostępniejszą i znacznie łatwiejszą do zrealizowania formą okazała się kompleksowa brygada uczniowska, stanowiąca jedną z brygad TKZS (spółdzielni produkcyjnej), od której otrzymuje ziemię do uprawy, inwentarz, ziarno siewne, nawozy itd. i której przekazuje produkcję. Za pracę uczniów płaci się według stawek dla dorosłych spółdzielców. Doświadczenie wykazało, iż należy zacząć od tej formy organizacyjnej jako łatwiejszej, a następnie, po zdobyciu odpowiedniego doświadczenia, przechodzić stopniowo do formy pierwszej. W rzeczywistości większość naszych szkół stosuje obie for-

my. Szkoły te mają po 50—100 dekarów ziemi, jeden albo dwa traktory z odpowiednimi przyczepami-maszynami, które służą głównie celom szkoleniowym, a równocześnie korzystają z ziemi i inwentarza TKZS w celach produkcyjnych.

Przy wyborze specjalności okazało się, że nie ma wielkiego pożytku z uczenia się jakiejś wąskiej specjalności, zwłaszcza specjalności z dziedziny określonej gałęzi przemysłu, która wymaga tylko ograniczonej liczby bardzo prostych i mechanicznie wykonywanych operacji, do tego bowiem nie jest potrzebne rozległe przygotowanie naukowe i techniczne. Przy produkcji taśmowej uczeń musi przejść przez wszystkie stanowiska pracy i opanować konstrukcję maszyn produkujących lub poszczególnych ogniw systemu produkcyjnego, jeżeli jest on bardzo skomplikowany. Musi więc przyswoić sobie dużą liczbę specjalności lub jak to się mówi, zdobyć szeroką specjalizację. Na przykład przy taśmowej produkcji aparatów radiowych uczeń powinien pracować na wszystkich stanowiskach roboczych i opanować wszystkie ważniejsze operacje występujące w procesie produkcji odbiornika. Oczywiście, przyswojenie sobie operacji na wszystkich stanowiskach pracy nie jest wystarczające. Konieczna jest jeszcze dodatkowa praca w laboratorium technicznym, aby uczeń mógł pojąć podstawowe zasady konstrukcji odbiornika i związki zachodzące między jego poszczególnymi częściami. Ponadto przy wyborze zawodu należy uwzględniać też specyfikę płci. Doświadczenie wykazało, iż w produkcji włókienniczej dziewczęta są odpowiedniejsze niż chłopcy, w produkcji zaś chemicznej, przy trujących oparach, nie powinny pracować dziewczęta, lecz sami chłopcy itd.

Tak przyjętą szeroką specjalizację nabywać należy również w dziedzinie rolnictwa, aby przyszły pracownik w tej gałęzi gospodarki mógł znaleźć zajęcie w okresie wszystkich sezonów roku.

Doświadczenie szkół politechnicznych ujawniło także, iż zadanie kształcenia politechnicznego i szkolenia produkcyjnego, wychodzącego poza mury budynków szkolnych, można pomyślnie realizować jedynie pod warunkiem, że terenowe komitety partyjne przejmą te zadania w swoje ręce i postawią je jako zadania o pierwszorzędnym znaczeniu dla Rządu i Partii wobec podstawowych organizacji partyjnych, rad narodowych, kierownictw przedsiębiorstw i TKZS, organizacji związkowych i Dymitrowskiego Związku Młodzieży Komunistycznej. Jeżeli zagadnienie realizacji tych zadań pozostawi się jedynie pracownikom w dziedzinie nauki i oświaty, nie można będzie oczekiwać pomyślnych rezultatów.

Plan nauczania

W planie tym przedmioty ogólnokształcące zajmują czołowe miejsce, ponieważ stanowią one podstawę komunistycznego wychowania i produkcyjnego przygotowania młodzieży. Zwiększono w nim zarówno ogólną liczbę godzin przedmiotów ogólnokształcących dla całego kursu, jak również liczbę godzin nauki poszczególnych przedmiotów. W porównaniu z dotychczas obowiązującym planem ogólna ilość godzin wzrosła o 571 godzin.

Na naukę pracy, ogólnej techniki i produkcji, wyznaczono 2300 godzin — licząc w tym godziny nieprzerwanej praktyki przez dwa tygodnie z końcem roku szkolnego. W porównaniu z 402 godzinami pracy ręcznej w szkole podstawowej, według dotychczasowego planu, obecny plan nauczania przewiduje zwiększenie tej liczby prawie sześciokrotnie. Nasze doświadczenie wykazało, że przy takiej liczbie godzin rozłożonych na wszystkie klasy całego kursu, teoretycznego i praktycznego, można zapewnić młodzieży solidne w tych dziedzinach przygotowanie.

Znacznie zwiększono liczbę godzin — śpiewu o 485 g., wychowania fizycznego o 808 g. i rysunków o 358 g. Pozostaje to w związku z postawionym szkole zadaniem rozszerzenia możliwości wychowania estetycznego i wychowania fizycznego. Podstawy nauki danych przedmiotów zaczyna się wykładać od klasy V, przy czym główną ich część (fizyka, chemia, historia i geografia Bułgarii, literatura i biologia) rozkłada się na dwa koncentryczne kręgi. Koncentryczne rozłożenie tych przedmiotów jest nieuniknione ze względu na czas trwania kursu i duże różnice w możliwościach kształcenia i uczenia się poszczególnych uczniów. Przerabianie elementarnych zagadnień z tych przedmiotów w klasie V—VII nie może być uznane za wystarczającą podstawę bardziej systematycznego i pogłębianego uczenia dalszych zagadnień tego samego przedmiotu w klasie IX—XII, elementarne bowiem wiadomości z tych przedmiotów, zdobyte w klasie V—VIII, na skutek długiej przerwy czasowej mogą ulec zapomnieniu w klasach IX—XII. Dwukoncentryczne traktowanie tego samego materiału naukowego jest warunkiem trwałego opanowania go i zapamiętania. Próby niektórych pedagogów zastąpienia pojęcia koncentracji pojęciem stopniowości w niczym nie zmieniły istoty samej sprawy.

Materiał naukowy wszystkich przedmiotów występujących w obu koncentrach ułożony został odpowiednio do systemu danej nauki i zgodnie ze specyfiką wieku uczącej się młodzieży.

Wskazano również na możliwość przyswajania sobie wiedzy w zakresie poszczególnych przedmiotów przy uwzględnieniu istniejących między tymi przedmiotami wzajemnych zależności. I tak np. uczenie się fizyki

następuje dopiero po przyswojeniu sobie wszystkich reguł matematycznych, którymi się ona posługuje. Przedmiotów ogólnotechnicznych zaczyna się uczyć po zdobyciu odpowiednich podstaw naukowych w tych dziedzinach; i tak: uprawy roślin i hodowli po botanice i zoologii, maszynoznawstwa i elektrotechniki po przejściu odpowiednich rozdziałów mechaniki i elektryczności w fizyce. Przedmiotów specjalnych zaczyna się uczyć po przyswojeniu sobie przedmiotów ogólnotechnicznych.

W planie nauczania stosowano zasadę stopniowania trudności, urozmaicania teoretycznych zajęć śpiewem, rysunkami, gimnastyką i pracą fizyczną. Sześciogodzinny dzień szkolny zaczyna się wprowadzać stopniowo od VIII do XII klasy, poczynając od jednego dnia w tygodniu i dochodząc do trzech w ostatnich klasach, jeżeli istnieje pełna możliwość, aby ostatnie godziny wypełniały zajęcia teoretyczne. Jeżeli chodzi o ilość godzin w tygodniu i o możliwość kolejnego układania zajęć umysłowych i fizycznych, gimnastycznych i artystycznych, plan powyższy wykazuje znaczne osiągnięcia w porównaniu z dotychczasowym.

Mimo iż obecny plan nauczania uwzględnia wiele doświadczeń zdobytych w warunkach 11-letniego kursu nauki, to należy się jednak z tym liczyć, że praktyka 12-letniej szkoły wskaże jeszcze na konieczność pewnych ulepszeń. Z tego powodu zarówno programy, jak i podręczniki, które zaczęto już opracowywać, ukażą się jako próbne na dwa lata, po czym zostaną zatwierdzone na stałe.

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK

SPRAWA WYCHOWANIA — PROBLEMEM AKTUALNYM

Ministerstwo Oświaty ogłosiło w październiku 1959 r. konkurs na temat: „Praca wychowawcza szkoły". W określeniu celu konkursu czytamy: „Zadaniem konkursu jest wskazanie przemyślanego zespołu metod i zabiegów organizacyjno-wychowawczych, które kształtują charakter młodzieży, jej ideową postawę i społeczną aktywność, przyswajają młodzieży umiejętności i nawyki przygotowujące ją do zadań w życiu społecznym" *.

Nie ulega wątpliwości, że ogłoszenie tego konkursu może mieć poważne konsekwencje dla pracy wychowawczej szkół.

Należy spodziewać się, że nadzór pedagogiczny wszystkich instancji, odzwierciedlając tendencje kierownictwa Ministerstwa, zacznie teraz interesować się podczas wizytacji szkół nie tylko organizacją i wynikami pracy dydaktycznej (jak to najczęściej dotychczas bywało), ale także organizacją pracy wychowawczej i jej wynikami. Nadzór pedagogiczny bowiem, jeżeli w sporadycznych wypadkach badał pracę wychowawczą szkoły, to przeważnie ograniczał się zwykle do powierzchownych form, notując najczęściej ilość i procent tzw. „zorganizowanej" młodzieży w stosunku do „niezorganizowanej", ilość odbytych godzin wychowawczych itp.

Oczekiwać również należy, że w wyniku samego tylko ogłoszenia konkursu, zarówno rady pedagogiczne szkół wszystkich typów i stopni, jak i poszczególni nauczyciele koncentrować zaczną swoje wysiłki pedagogiczne nie tylko (jak to w przeważających wypadkach dziś jeszcze bywa) na procesie nauczania, ale także i na bardzo ważnym, skomplikowanym i trudnym procesie wychowania. Nauczyciele-wychowawcy zaczną obserwować i porównywać swoją i kolegów pracę wychowawczą oraz krytyczniej oceniać zarówno ją samą, jak i jej wyniki. Będą zastanawiać się nad metodami i środkami oddziaływań wychowawczych, nad przyczynami różnorodnych trudności wychowawczych itp. W wielu wypadkach przyczyni się to niewątpliwie do udoskonalenia sposobów świadomego, przemyślanego wychowywania, a ograniczenia rutyniarskich, nawykowych

* Pełny tekst konkursu zamieszczony został w numerze 3. „Ruchu Pedagogicznego" z 1959 r.

sposobów oddziaływań wychowawczych. Prawdopodobnie sięgną także nauczyciele do literatury specjalistycznej i zaczną w jej świetle analizować swoje doświadczenia pedagogiczne i w wyniku tego urabiać sobie krytyczny sąd zarówno na własną praktykę wychowawczą, jak i na dotychczasowe osiągnięcia teorii pedagogicznej w dziedzinie wychowania.

W wyniku konkursu otrzymać powinniśmy wiele prac z dziedziny wychowania. Zebrać więc będziemy mogli przy tej okazji wiele cennego materiału, który przyczynić może się wydatnie do przyśpieszenia procesu dorabiania się przez nas teorii wychowania socjalistycznego. Nie ulega bowiem wątpliwości, że mimo posiadania dość pokaźnego dorobku z dziedziny ideologii wychowawczej, zbyt mało mamy jeszcze prac uogólniających i upowszechniających wyniki doświadczeń naszej praktyki wychowawczej. Bez tych zaś materiałów nie można rozwijać i kontynuować opartej na naukowych podstawach myśli pedagogicznej. Myśl ta może rozwijać się tylko przy wzajemnym współdziałaniu socjalistycznej teorii pedagogicznej z socjalistyczną praktyką wychowawczą.

Socjalistyczna teoria pedagogiczna powinna stale rozwijać i udoskonalać socjalistyczną praktykę wychowawczą, z drugiej zaś strony coraz doskonalsza i rozleglejsza praktyka socjalistycznego wychowania dostarczać może coraz bogatszych materiałów do obserwacji, badań empirycznych, eksperymentów oraz uogólnień teoretycznych.

Konkurs może więc mieć duże znaczenie zarówno dla udoskonalenia naszej dotychczasowej praktyki wychowawczej, jak też i dla procesu dorabiania się na naukowych podstawach opartej teorii wychowania. Dlatego oczekiwać należy, że konkurs spotka się z żywym przyjęciem zarówno przez teoretyków, jak i praktyków wychowania.

Najważniejszą przyczyną, która spowodowała ten stan rzeczy, że w naszych szkołach dominuje wciąż jeszcze proces nauczania nad procesem wychowania, stanowi przeładowany materiałem nauczania program. Nie ulega bowiem żadnej wątpliwości, że zbyt szeroko zakrojony program nauczania zmusza nauczycieli do skupienia się przeważnie na procesie dydaktycznym ze szkodą oczywistą dla procesu wychowania, dla którego nauczyciel nie ma już ani czasu podczas dnia szkolnego, ani niekiedy i sił.

A tymczasem należy sobie wreszcie uświadomić, że bez właściwego rozwiązania problemu wychowania młodzieży nie podniesiemy również wyników nauczania, zagadnienie bowiem należytego stosunku ucznia do nauki jest w rzeczywistości problemem par excellence wychowawczym. Już bowiem Seneka zalecał: „Mores primum, mox sapientiam disce, quae sine moribus male discitur". (Moralności najpierw, jako pierwszej mądrości ucz się, ponieważ bez moralności zły będzie twój stosunek do nauki).

Wady podręczników szkolnych, które mimo znacznej już poprawy ciągle są dalekie od doskonałości, zawierają bowiem nawet błędy rzeczowe *, powodują zrozumiałą konieczność ich usuwania, a tym samym i konieczność koncentrowania wysiłków nauczycieli na procesie nauczania, kosztem oczywiście znowu pracy wychowawczej.

Praca byłych ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, jak tego dowiodła praktyka, sprowadzała się w zasadzie również tylko do problematyki metod nauczania.

Ciasnota lokalowa szkół, powodująca konieczność organizowania nauki na dwie, a nawet trzy zmiany, utrudnia także bardzo poważnie pracę wychowawczą szkoły. Podczas wielozmianowej nauki uczniowie jednej zmiany muszą mury szkoły jak najszybciej opuścić, by zrobić miejsce dla zmiany następnej. Jak w takich warunkach organizować zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza w okresie jesieni, zimy i wczesnej wiosny?

Wymienione przeszkody stanowią obiektywne trudności w organizowaniu planowej i systematycznej pracy wychowawczej. Trudności te są nie tylko niezależne od nauczycieli, ale nawet tkwią poza nimi.

Są wszakże trudności tkwiące w „samym nauczycielu". Do nich zaliczyć należy braki w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, do bardzo skomplikowanej i bezsprzecznie trudniejszej od procesu nauczania pracy wychowawczej. Wiedza pedagogiczna z dziedziny wychowania, jaką posiadają kandydaci do zawodu nauczycielskiego, ciągle jeszcze jest niewystarczająca. Nie studiowali oni w dostatecznej mierze w zakładach kształcenia nauczycieli takich podstawowych dla pedagogiki nauk, jak psychologia i socjologia.

Obecne wykształcenie nauczycieli z zakresu psychologii nie jest wystarczające do zrozumienia prawidłowości występujących w procesie nauczania. Nie wystarcza ono tym bardziej dla właściwego zrozumienia i organizowania procesu wychowania, w którym trzeba koniecznie znać k a ż d e g o wychowanka, aby zastosować wobec niego najbardziej odpowiednie sposoby oddziaływań wychowawczych. Stara bowiem prawda głosi: żeby skutecznie wychowywać, trzeba znać tego, kogo chce się wychowywać.

Dodatkową trudnością w pracy wychowawczej jest zbyt duża liczba uczniów w klasach szkolnych. W zbyt licznych klasach (a takich mamy obecnie większość) nie jest łatwo poznać wszystkich wychowanków, tak jak tego wymaga racjonalnie zorganizowany proces wychowania.

Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa przygotowania kandydatów do

* Patrz np. artykuł „Kłopoty z planetami i księżycami" zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim" z 1959 r. nr 48 s. 3.

zawodu nauczycielskiego w dziedzinie socjologii wychowania, której przecież w zakładach kształcenia nauczycieli w ogóle nie wykłada się. Wiedza nauczycieli z tej dziedziny jest więc albo żadna, albo — w najlepszym wypadku — bardzo ograniczona, a w każdym bądź razie niewystarczająca do pracy wychowawczej.

Ponadto mało mamy z tej dziedziny prac naukowych w języku polskim — a więc dostępnych najszerszemu ogółowi nauczycieli. Dlatego też nauczyciele nie tylko że nie wynoszą odpowiedniego przygotowania z socjologii wychowania z zakładów kształcenia nauczycieli, ale mają w dodatku wielkie trudności w uzupełnianiu swoich braków w tej dziedzinie drogą samokształcenia. A wiadomo przecież, że bez gruntownej znajomości socjologii wychowania nie można właściwie zorganizować pracy wychowawczej. Dla zrozumienia bowiem motywów postępowania wychowanka — członka różnych grup społecznych (szkolnych i pozaszkolnych) nieodzowne jest przygotowanie socjologiczno-psychologiczne.

Znajomość psychologii może pomóc wychowawcy w zrozumieniu motywów postępowania wychowanka, jako jednostki do pewnego stopnia wyizolowanej. Takie jednak sytuacje w pracy wychowawczej w szkole zdarzają się niezwykle rzadko. W szkole styka się najczęściej nauczyciel-wychowawca bądź z grupą społeczną uczniów, bądź też z pojedynczym wychowankiem, który jednakże jest zawsze członkiem jakiejś grupy, zespołu, a nie wyizolowanym społecznie indywiduum. W grupie społecznej natomiast zarówno człowiek dorosły, jak tym bardziej młodzież i dzieci zachowują się często zupełnie inaczej niż w odosobnieniu. W grupie społecznej bowiem rządzą prawa swoiste. Trzeba wobec tego koniecznie poznać owe psychologiczne mechanizmy życia społecznego, aby zrozumieć motywy postępowania naszych wychowanków w szkole. Znajomość jednak tych praw przez ogół nauczycieli jest dziś absolutnie niewystarczająca i ten fakt musi również nieuchronnie odbić się niekorzystnie na organizacji i wynikach pracy wychowawczej szkół.

Wszystkie wymienione czynniki składają się w sumie na znany powszechnie fakt, że znaczny odsetek nauczycieli albo nie docenia w ogóle znaczenia pracy wychowawczej, albo też nie potrafi dostrzec tej skomplikowanej problematyki wychowawczej, którą im bogate i wartko płynące życie uczniów w szkole nasuwa. Bywa również i tak, że nauczyciele uchylają się świadomie od rozstrzygania trudnych problemów wychowawczych bądź wskutek braku odpowiedniej koncepcji ich rozwiązania, spowodowanej zbyt słabym przygotowaniem teoretycznym, bądź też z powodu nadmiernego przemęczenia wyczerpującą pracą dydaktyczną — zwłaszcza w obecnie istniejących w naszych szkołach warunkach lokalowych i wielkiej liczebności uczniów w klasach.

W tej sytuacji doświadczenie większości nauczycieli z dziedziny pracy wychowawczej jest jeszcze bardzo skromne.

Świadczą o tym dość wymownie trudności, na jakie napotyka redakcja „Życia Szkoły" w przekształceniu pisma w „Miesięcznik poświęcony organizacji wychowania i nauczania". Taki bowiem podtytuł miało „Życie Szkoły" w pierwszych latach istnienia. Codzienne jednak życie szkoły było i jest życiem w kręgu zagadnień metodycznych, nic więc dziwnego, że czasopismo odzwierciedlające to życie stało się czasopismem metodycznym klas I—IV. Redakcja z konieczności musiała więc zrezygnować z podtytułu, który nie znajdował pokrycia w treści zamieszczanych w tym czasopiśmie artykułów. Obecnie, po przekształceniu działu „Z naszych doświadczeń" w dział zagadnień wychowawczych, redakcja „Życia Szkoły" dąży do tego, aby na łamach pisma było „tyle zagadnień wychowawczych, ile jest zagadnień metodycznych" *.

Nie jest to jednak zagadnienie łatwe do urzeczywistnienia. Nauczyciele chętniej i liczniej nadsyłają materiały o charakterze metodycznym, ponieważ w tej dziedzinie mają doświadczenie i osiągnięcia. Mniej natomiast liczne są artykuły dotyczące zagadnień wychowawczych, ponieważ zarówno doświadczenie, jak tym bardziej wiedza nauczycieli jest w tej dziedzinie dużo skromniejsza.

Drugim przykładem potwierdzającym tę tezę służyć może dyskusja, która toczyła się w ubiegłym roku na łamach tygodnika społeczno-kulturalnego „Argumenty".

Mimo interesującego dziś każdego światłego obywatela naszego kraju tematu: „Czy współczesna szkoła wychowuje?", dyskusja nie była ani zbyt szeroka, ani polemiczna. Należało spodziewać się, że temat zainteresuje nie tylko pedagogów (teoretyków i praktyków wychowania), ale także specjalistów pokrewnych dziedzin: psychologów, socjologów, działaczy organizacji młodzieżowych, działaczy społecznych, polityków, a zwłaszcza rodziców. Rodzice mają przecież jakieś (bardziej lub mniej skrystalizowane) poglądy na to, czego spodziewają się, czego oczekują od szkoły, której powierzają swoje dzieci. Tymczasem lista dyskutujących ograniczyła się zaledwie do 21 osób, i to w zasadzie (z wyjątkiem 2—3 osób) do kręgu ludzi zajmujących się bądź w teorii, bądź w praktyce sprawą wychowania.

Dyskusja toczyła się więc w zasadzie w kręgu specjalistów, co byłoby zrozumiałe, gdyby dokonywała się na łamach jednego z wychodzących w Polsce czasopism pedagogicznych. Jest jednakże pewnym zaskoczeniem,

* Zob. „Życie Szkoły" z 1959 r. nr 9 s. 6.

gdy zważy się, że były to łamy tygodnika społeczno-kulturalnego, a więc czytanego nie tylko przez nauczycieli i wychowawców młodzieży. Czyżby społeczeństwo polskie tak mało interesowało się szkołą, wynikami jej pracy, jak by to z dyskusji wynikało?

W dyskusji zabrali głos teoretycy wychowania, działacze społeczni, publicyści, a więc ludzie, którzy rzeczywiście mieli dużo do powiedzenia w sprawie funkcji wychowawczej szkoły. I fakt ten bezsprzecznie wpłynął dodatnio na poziom dyskusji. Niemniej jednak była to dyskusja we „własnym kółku". Szerokie rzesze inteligencji polskiej nie wypowiedziały się w niej, dlatego też nie znamy opinii społecznej o wynikach pracy wychowawczej współczesnej szkoły polskiej — i fakt ten jest wielkim minusem dyskusji. Jest niepowetowaną stratą, że specjaliści nie dowiedzieli się, co sądzą o pracy szkoły ludzie spoza świata pedagogicznego — na podstawie własnych obserwacji i bezpośrednich kontaktów z wychowankami naszych szkół.

Wielka również szkoda, że właśnie sami wychowankowie szkół, z perspektywy niedawno minionych lat spędzonych w murach szkolnych nie wypowiedzieli swojego zdania o tej szkole, którą niedawno opuścili. A mają oni na pewno świeżo zachowane w pamięci przeżycia z ławy szkolnej oraz swój sąd oparty na tych przeżyciach. Opinia tych młodych ludzi byłaby z natury rzeczy bardzo subiektywna, niemniej jednak przy większej zwłaszcza liczbie wypowiadających się można byłoby wyciągnąć pewne — prawdopodobnie bardzo ciekawe i pouczające wnioski.

Mało, niezmiernie mało było głosów nauczycieli-praktyków. A szkoda wielka, bo od nich w pierwszym rzędzie powinno społeczeństwo dowiedzieć się, z jakimi trudnościami boryka się dzisiejsza szkoła w procesie wychowania i jakiej pomocy w tej dziedzinie oczekuje od społeczeństwa. O wielu tych trudnościach nie wie nie tylko szeroki ogół społeczeństwa, ale nie znają ich prawdopodobnie także specjaliści — teoretycy wychowania.

Nieliczne więc głosy nauczycieli, zamieszczone przez redakcję „Argumentów", nie mogą reprezentować opinii i stanowiska ogółu nauczycieli. W przeciwnym wypadku — poważny niepokój wzbudzić mógłby np. głos nauczycielki, kol. Haliny Bazarewskiej, która jest w pełni zadowolona z obecnego stanu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły i jej wyników. Koleżanka ta pisze wprost: „Działając w warunkach, jakie są, można osiągać i osiąga się wiele sukcesów pedagogicznych" *.

Wydaje się, że tak rozumować nie można. Nie o to wszak chodzi, aby bezwzględnie podporządkować się owym „warunkom" i koniecznie w nich

* „Argumenty" z 1959 r. nr 26 s. 9.

osiągać „sukcesy pedagogiczne", bo nie ulega wątpliwości, że w jeszcze gorszych warunkach można by także osiągać pewne sukcesy. Istota sprawy tkwi w tym, że obecne „warunki" stworzone zostały nie przez jakieś nadprzyrodzone siły, którym „powinniśmy" być podlegli, ale przez ludzi i wobec tego ludzie mogą, powinni, a nawet zobowiązani są warunki te zmienić, aby odnosić prawdziwe sukcesy w normalnych warunkach. Jedno bowiem nie powinno ulegać wątpliwości — na dłuższą metę nie można utrzymać przeładowanego materiałem nauczania programu, jeżeli nie chce się przez przemęczanie (już od lat najmłodszych) układu nerwowego uczniów produkować kandydatów do zawałów serca itp., chorób pochodzenia psychogennego, które już dziś stają się plagą naszego wieku.

Dlatego też szczera, niczym nie skrępowana dyskusja zarówno na temat przebudowy programów współczesnej szkoły polskiej (ogólnokształcącej i zawodowej), jak i sytuacji wychowawczej powinna przyczynić się do takiej poprawy warunków, aby proces wychowania i nauczania odbywał się w całkowitej zgodzie z prawami odkrytymi przez fizjologię, psychologię, socjologię itp. nauki pomocnicze pedagogiki.

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego" pragnie zachęcić swoich Czytelników do jak najliczniejszego wzięcia udziału w konkursie Ministerstwa Oświaty. Żeby jednocześnie pomóc Wam w jak najlepszym przygotowaniu prac konkursowych, postanowiliśmy udostępnić łamy naszego czasopisma dla dyskusji, która powinna, zdaniem naszym, poprzedzić pisanie prac przez uczestników konkursu, pozwoli to bowiem na uprzednie wszechstronne rozważenie problematyki wychowawczej współczesnej szkoły naszej.

Apelujemy więc do Was, Drogie Koleżanki i Drodzy Koledzy:

Piszcie do nas szczerze i otwarcie nie tylko o własnych czy cudzych osiągnięciach, ale także o własnych lub cudzych trudnościach, wątpliwościach, błędach itp. Sygnalizujcie nam, jakie problemy pedagogiczne są dla Was szczególnie trudne do rozwiązania. Czego oczekujecie od teoretyków: jakiej pomocy, w jakim zakresie i w jakiej dziedzinie? A zwłaszcza — jak chcielibyście przebudować i zreorganizować dotychczasową pracę dydaktyczno-wychowawczą, aby ściślej związać szkołę z życiem i dzięki temu lepiej wychowywać takich obywateli, jakich naszej Ojczyźnie w dzisiejszej dobie szczególnie potrzeba?

Opisujcie proces wychowania tak, jak go swoimi oczami praktyków widzicie. Nie zrażajcie się zbytnio tym, jeżeli nie znajdziecie niekiedy najwłaściwszego naukowego terminu, jeżeli nie dacie czasami najodpowiedniejszego uzasadnienia czy komentarza teoretycznego. Teoria bowiem narasta i rozwija się dzięki materiałom nagromadzonym przez praktyków w ich codziennej pracy pedagogicznej.

Dzieląc się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami, wnioskami dawać będziecie swój najcenniejszy wkład do wspólnego dzieła dorabiania się tak bardzo potrzebnej nam dziś teorii wychowania.

Pod adresem zaś organizatorów konkursu Redakcja „Ruchu Pedagogicznego" stawia wniosek przedłużenia terminu nadsyłania prac konkursowych. Trzeba bowiem ewentualnym kandydatom na uczestników konkursu dać odpowiednio dużo czasu na to, aby mogli zebrać materiały, posegregować je i opracować, a nawet uzupełnić niekiedy i wiedzę teoretyczną. Tych wszystkich prac nie uda się w oznaczonym przez Ministerstwo Oświaty terminie wykonać, co zaważyć może w konsekwencji bardzo niekorzystnie na plonie i wynikach konkursu.

„Z problemem właściwego przygotowania kadr wiąże się konieczność reformy szkolnictwa zarówno ogólnokształcącego, jak i zawodowego. Jesteśmy pod tym względem opóźnieni w stosunku do naszych sąsiadów, choć nasza sytuacja wymaga szybszego działania. Konieczne jest to zwłaszcza w naszym społeczeństwie o tradycjach kultury raczej humanistycznych niż technicznych. Na III Zjeździe partii sprawy te były omawiane, jednakże nadal programy i metody szkolenia wykazują słaby związek z życiem i niewiele w praktyce robi się, aby szybko ten stan zmienić. Eksperymenty dokonywane przez poszczególne szkoły, zmierzające do powiązania kształcenia młodzieży z problematyką produkcyjną, a nawet z poszczególnymi zakładami produkcyjnymi, nie są otaczane należytą opieką..."

(Z referatu tow. Stefana Jędrychowskiego: Zadania partii i państwa ludowego w dziedzinie postępu technicznego — na IV Plenum KC PZPR)

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

DZIECI MATEK PRACUJĄCYCH

Przemiany życia współczesnego związane z rozwojem techniki oraz występujące na tym tle trudności wychowawcze sprawiły, że pedagogowie coraz częściej zaczynają się interesować wychowaniem rodzinnym. Nowe warunki życia sprawiają, że rodzina traci wpływ na wychowanie dziecka, z kolei szkoła boryka się nie tylko z większymi niż dotąd trudnościami, ale zmuszona jest przejąć pewne funkcje, które do tej pory należały do rodziny.

Zmarły niedawno psycholog niemiecki Erich Stern pisze, że kiedy rodzina nie jest „normalnie ukonstytuowana", dziecko łatwo popada w zaburzenia nerwowe i schorzenia psychiczne. Za „normalnie ukonstytuowaną" rodzinę uważa taką, w której między mężem a żoną istnieje stosunek wzajemnego zbliżenia, a dzieci wychowują się w ciepłej i serdecznej atmosferze. Takich rodzin jest dziś mniej niż dawniej. Wiele rodzin ulega rozpadowi, ale nawet w tych rodzinach, które trwają, kobieta na równi z mężczyzną żyje coraz intensywniej poza domem, a opieka wychowawcza nad dzieckiem maleje.

Sprawa wychowania dzieci matek pracujących stała się dziś poważnym problemem. W większości państw kulturalnych kobieta w prawach została zrównana z mężczyzną i coraz więcej zawodów jest dla niej dostępnych. Po ostatniej wojnie zatrudnienie kobiet znacznie się podniosło.

Odsetek ten kształtuje się różnie w poszczególnych państwach, a nawet okręgach. Im wyższy rozwój gospodarczy, tym wyższa jest liczba pracujących zawodowo kobiet. Według danych zebranych przez Ottona Specka * w Niemieckiej Republice Federalnej pracuje 28% mężatek, które mają dzieci w wieku szkolnym, jednak w Monachium jest ich 31,3%, a w Berlinie 52%. Według naszych danych statystycznych w Polsce zatrudnionych jest 33% kobiet, statystyka nie podaje jednak, ile w tej liczbie jest matek posiadających dzieci w szkole.

Badania przeprowadzone nad dziećmi matek pracujących wykazały, że rozwój tych dzieci jest nieprawidłowy. W Niemczech dużo pisze się o tragedii tych dzieci, zwanych „Schlüsselkinder" **. Z badań Specka wynika, że matki pracujące pozostają poza domem od 8 do 14 godzin na dobę, najczęściej jednak u 40% badanych dzieci — 10 godzin. Większość dzieci

* Dr phil. Otto Speck: *Kinder erwerbstätiger Mutter.* Stuttgart Enko-Verlag 1956 s. 13.

** Nazwa pochodzi stąd, że matki na czas swej nieobecności wieszają dzieciom na szyi klucz od mieszkania.

spędza 4/5 dnia bez matki. Autor niemiecki stwierdził, że dzieci te przeżywają stany tęsknoty i uczucia opuszczenia, stany lękowe i uczucia troski o matkę, zwłaszcza gdy jej powrót do domu się opóźnia. Rozwój umysłowy dzieci jest najczęściej zahamowany. Atmosferę wychowawczą domu cechuje pośpiech i zniecierpliwienie. Matki nie dają sobie rady z wychowaniem, nie mają też czasu na interesowanie się nauką szkolną dziecka. Dzieci przebywają na ulicy, szukając w przygodnych znajomościach kompensaty ciepła rodzinnego. Uczuciowość dzieci zostaje wypaczona, ponieważ w domu brak warunków na wywczasy (Musse), które są ważne dla obudzenia nastroju rodzinnego i kulturalnego obcowania. Przytłumiony i spaczony zostaje też ideał matki i rodziny.

Ten rys współczesnej rodziny opisuje również inna autorka niemiecka, Elisabeth Pröbst, która badała wypracowania maturalne młodzieży monachijskiej na temat współczesnego pokolenia. W pracach tych powtarzają się żale młodzieży, że rodzice nie mają dla niej czasu, a matka przestała być sercem rodziny *.

Badacze niemieccy stwierdzają, że skutki pedagogiczne tego stanu rzeczy są żałosne. Dzieci matek pracujących gorzej wykonują zadania domowe, na lekcjach są mniej uważne i mało aktywne, mają większe trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, są zamknięte, marzycielskie, lękliwe, ich oceny szkolne są gorsze. Im młodsze jest dziecko, tym ujemniej odbija się na jego rozwoju praca zawodowa matki.

Równie niepokojące sygnały dochodzą z Francji. Englebert Rénier zbadał 51 dzieci, których matki zatrudnione są jako robotnice w przemyśle włókienniczym w Angleur **. Wśród dzieci tych było 33,3% drugorocznych, podczas kiedy wśród pozostałych tylko 21,5%. Wyniki badań testami T.A.T. Murraya ***, potwierdzone obserwacjami nauczycieli, wykazały, że dzieci matek pracujących manifestują wrogi stosunek do otoczenia, przeżywają różne stany lękowe, często imaginowane, brak im poczucia bezpieczeństwa.

U nas zachowanie dzieci matek pracujących budzi niepokoje zarówno samych rodziców, jak i nauczycieli. Czy zaznaczają się tak ujemne wpływy, jak na Zachodzie? Aby się o tym przekonać, przeprowadziłem z zespołem nauczycieli badania nad dziećmi, których matki na równi z ojcami pracują zawodowo. Przebadanych zostało 43 dzieci metodą obserwacji ciągłej, która była prowadzona przez rok. W obserwacji ciągłej chodziło szczególnie o uchwycenie zachowania się na lekcji, stosunku dzieci do nauczyciela, do kolegów i zespołu, zainteresowań szczególnych, cech charakteru. Obserwacje były na bieżąco i z wywiadu z rodzicami starano się uzyskać wgląd w warunki wychowania domowego. Z dokumentacji wykorzystano karty zdrowia i karty ocen, by uzyskać obraz dotychczasowej kariery szkolnej ucznia. Jeśli zaznaczały się trudności wychowawcze, nauczyciel składał sprawozdanie, jakie stosował środki dla przezwyciężenia

* Elisabeth Pröbst: *Jung und alt.* „Schule und Psychologie". 1958 s. 97—106.

** Englebert Rénier: *La privation de la presence maternelle au retour de l'école.* „Enfance". 1957 s. 491—504.

*** Osobie badanej pokazuje się serię obrazów przedstawiających treść nieoznaczoną, mogącą mieć różne znaczenie. Osoba badana ma wyjaśnić treść obrazu i zmyślić opowiadanie, którego jedną ze scen byłaby treść obrazu. Ujawniają się przy tym uczucia, skłonności, zainteresowania, osobiste przeżycia badanego.

tych trudności i które z tych środków okazały się skuteczne. Ponieważ każdy obserwowany uczeń był w innej klasie, wzięto jeszcze pod uwagę klasę jako całość, porównując oceny dzieci matek pracujących z ocenami pozostałych dzieci.

Warunki domowe. Matki badanych dzieci zatrudnione są w następujących zawodach:

robotnice	35,1%	przedszkolanki	2,4%
ekspedientki	23,7%	pielęgniarki	2,4%
księgowe	7,9%	nauczycielki	2,4%
urzędniczki	23,7%	handlarki	2,4%

Pod względem wykształcenia przedstawiają się następująco:

wykształcenie podstawowe niepełne	9,8%
wykształcenie podstawowe pełne	65,8%
wykształcenie średnie	17,2%
wykształcenie wyższe	7,2%

Matki kończą pracę w różnych porach dnia. Czas rozłąki dziecka z matką od chwili ukończenia zajęć w szkole przez dzieci do chwili powrotu matki do domu przedstawia poniższe zestawienie:

1 godz.	2 godz.	3 godz.	4 godz.	5 godz.	6 godz.	8 godz.	cały tydzień
7,9%	21,1%	28,8%	10,6%	15,8%	7,9%	5,3%	2,6%

Czas, który dziecko spędza bez opieki matki, jest krótszy u nas, aniżeli to wynika z analogicznego zestawienia Specka dla Niemieckiej Republiki Federalnej, jednak i u nas poważna liczba dzieci pozostaje bez opieki wychowawczej od 4 do 8 godzin na dobę. Okres 8 godzin odnosi się do tych matek, które pracują na południowej zmianie. W jednym przypadku syn handlarki widywał matkę tylko w niedzielę, ponieważ wyjeżdżała poza miejsce zamieszkania.

W większości wypadków dzieci marnują czas nieobecności matki. Zaledwie czworo z badanych dzieci odrabiało w tym czasie zadania domowe. Niektóre dzieci, głównie jednak dziewczęta, pracują wtedy w gospodarstwie domowym — załatwiają sprawunki i zabierają się do przygotowania obiadu. Nieliczne dzieci pozostają w tym okresie pod opieką sąsiadki, starszej siostry, służącej lub osób bliskich z rodziny. Opieka ta ma nieraz wartość wątpliwą. Dzieci nie zawsze słuchają wyznaczonych sobie opiekunów, np. pewien chłopiec z klasy V tak odzywa się do babki: „Ucz się, stara, sama, a ja się uczyć nie będę".

Ogromna większość dzieci spędza czas na ulicy na bezcelowym wałęsaniu się lub na zabawach. Jedna z dziewcząt, uczennica klasy II, lubi swe kroki skierowywać do sklepu, w którym jej matka jest zatrudniona jako ekspedientka. Zaindagowana przez nauczycielkę o cel tych wędrówek odpowiedziała: „Tak mało mamę widzę w domu, że chodzę po mieście. Przyjemnie jest nieraz przez okno popatrzeć, jak pracuje". Nierzadkie są przypadki, że dzieci w czasie tych wędrówek ulicznych zawierają podejrzane znajomości i nabywają złych nałogów i przyzwyczajeń. Zauważyliś-

my palenie papierosów już u uczniów klasy IV, picie wódki i karciarstwo od klasy V począwszy.

Niektóre szkoły podejmują próby zaopiekowania się dziećmi w tym czasie, kiedy ich matki jeszcze pracują. Uruchamiają dla nich świetlicę, a w porze letniej gry sportowe na boisku szkolnym. Z tej formy pomocy korzystało jednak tylko sześcioro spośród badanych dzieci. Pozostają one niechętnie w szkole wtedy, kiedy są już zmęczone lekcjami i kiedy lokal przeznaczony na świetlicę umeblowaniem i wyposażeniem niczym się nie różni od klasy szkolnej. Nie wszystkie też szkoły mają możliwości zaopiekowania się dziećmi matek pracujących, zwłaszcza wówczas gdy pracują na dwie zmiany i wszystkie sale są wykorzystane na zajęcia lekcyjne.

U większości dzieci zdezorganizowany jest sposób odżywiania. Śniadanie przygotowują sobie najczęściej same, a po powrocie do domu zadowalają się też często suchym prowiantem. Obiady jadają zwykle w porze spóźnionej. Zaledwie 20% korzysta z dożywiania w szkole. Nie zawsze obiady przygotowane w pośpiechu zawierają wszystkie składniki, które są potrzebne do rozwoju fizycznego dziecka. Zdarza się, że rodzice zostawiają dziecku pieniądze na kupno śniadania, a dziecko zużywa je na łakocie. Nieświadomość rodziców na punkcie racjonalnego żywienia jest nieraz zaskakująca. Jeden z ojców np. powiedział nauczycielowi: „Niech syn mój kupuje sobie to, co mu smakuje". Nic dziwnego, że mimo na ogół dobrej sytuacji materialnej rodziców stwierdzono 10% dzieci niedożywionych. Stosunkowo najlepsza pod tym względem jest sytuacja tych dzieci, których matki w czasie przerwy obiadowej mogą przyjść do domu — głównie ekspedientki — i przygotować dziecku posiłek.

W większości rodzin panuje atmosfera pogody i harmonii, wzajemnego szacunku i troski o wychowanie dzieci. Rodzice są zainteresowani nauką szkolną dzieci, choć nie zawsze mają dosyć czasu, by kontrolować ich prace domowe i pomóc im w tych pracach. Starają się też utrzymywać kontakt ze szkołą, chociaż jest on słabszy aniżeli w wypadku matek nie pracujących. Dzieci są wciągane do różnych prac w gospodarstwie domowym.

Nie są jednak rzadkie wypadki, kiedy w domu brak harmonijnego współżycia. Uchwyciliśmy 20% takich wypadków. Atmosfera domu jest stale podniecona, łatwo dochodzi do kłótni między rodzicami, a również między dziećmi a rodzicami. W tej atmosferze brak zainteresowania nauką szkolną dziecka, kontakt ze szkołą prawie nie istnieje, a dziecko czuje się w domu niepotrzebne i ucieka na ulicę. Spokojną i harmonijną atmosferę domu utrudnia też przeludnienie mieszkań. W 6 wypadkach stwierdziliśmy, że na pokój mieszkalny przypada 5 osób z rodziny, w 9 wypadkach 4 osoby na pokój.

Większość dzieci odrabia zadania szkolne dopiero późnym wieczorem. Jedno z dzieci zaczyna się uczyć dopiero o godz. 21, a inne nawet później, bo o godzinie 22. Skutkiem tego dla wielu dzieci pora kładzenia się na spoczynek nocny jest spóźniona i na lekcjach w szkole są zaspane i niezdolne do pełnej koncentracji uwagi.

Badania wykazały, że tam gdzie rodzice żyją w harmonii, gdzie są zainteresowani postępami szkolnymi dziecka, bo przywiązują wagę do wy-

kształcenia, i gdzie czują się odpowiedzialni za wychowanie dzieci i ich rozwój, tam rozkład zajęć domowych dziecka jest lepiej zaplanowany w czasie. Wielu rodziców niestety nie uświadamia sobie fatalnych dla rozwoju dziecka skutków nie uporządkowanego dnia.

Zdrowie. Trudno dać pełny obraz zdrowia badanych dzieci, ponieważ w szkołach badania lekarskie nie były prowadzone systematycznie i karty zdrowia dzieci zawierają mało zapisów.

Nie stwierdza się, by dzieci pod względem wzrostu i wagi były upośledzone w stosunku do pozostałych poza nielicznymi wyjątkami.

Około 15% dzieci wykazuje słabe zdrowie, co wyraża się skłonnością do przeziębień, łatwością męczenia się, bladą cerą, ruchliwością, wątłością, częstymi absencjami spowodowanymi chorobami. Występują też objawy nerwowości, co wiąże się prawdopodobnie z nie uporządkowanym trybem życia.

Postępy szkolne. Postępy szkolne dzieci badano przez porównywanie arkuszy ocen. W klasach, do których uczęszczały badane dzieci, było ogółem 1100 uczniów. W tej liczbie było 307 dzieci matek pracujących. Dzieci matek pracujących miały oceny gorsze. Poniższe zestawienie podaje odsetek ocen dla poszczególnych grup:

Dzieci matek nie pracujących

Klasa	bdb.	db.	dost.	niedost.
I	15,3	40,6	43,6	0,7
II	19,9	46,2	28,3	3,6
III	22,3	36,4	34,5	7
IV	13	28,4	47,1	11,5
V	10,8	27,8	48,2	13,2
VI	17,4	24,5	46,3	11,6
VII	12,5	27,7	49,9	9,9
VIII	3,9	19,1	59,1	17,9
IX	7,4	28,6	57,1	6,9
X	18,3	34,3	43,5	3,9
XI	9,2	34,1	52,7	4
Ogółem	14,6	21,9	52,2	11,3

Wyniki klasyfikacji w wybranych klasach są nieco lepsze od przeciętnej krajowej *. Dzieci matek pracujących uzyskały mniej ocen bardzo dobrych, więcej natomiast niedostatecznych. Gorsze wyniki tych ostatnich zaznaczają się szczególnie w klasach IV, VII i X, a więc w tych klasach, w których zaczynają się piętrzyć trudności dydaktyczne, a równocześnie zaznaczają się trudności związane z rozwojem psychicznym. Jedynie w klasie I korzystniej przedstawiają się dzieci matek pracujących, co tłu-

* Marian Falski: *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego.* Wrocław-Warszawa Zakład im. Ossolińskich.

maczy się prawdopodobnie tym, że w klasie tej dzieci nie są jeszcze tak bardzo zajęte pracami domowymi.

Zestawienie ocen nie upoważnia nas do wyciągnięcia wniosku, że dzieci matek pracujących gorzej się uczą. Zauważyliśmy klasy, w których wyniki ich były lepsze od wyników pozostałych dzieci. Stwierdziliśmy, że lepsze wyniki osiągały te dzieci, których rodzice wykazują wyższy poziom wykształcenia, dzieci, które w domu nie są przeciążone pracą, które mają korzystniejsze warunki mieszkaniowe i materialne. Dzieci pochodzące z rodzin inteligenckich, przy zatrudnieniu zawodowym obojga rodziców, miały na ogół lepsze wyniki od dzieci matek nie pracujących. Dzieci z mieszkań przeludnionych miały zazwyczaj gorsze oceny, niezależnie od tego, czy matki pracują lub nie. U dzieci matek pracujących stwierdzono natomiast, częściej aniżeli u innych dzieci, mniejsze zdyscyplinowanie, słabszą uwagę na lekcjach, gorsze przygotowanie się do lekcji.

Dzieci matek pracujących

Klasa	bdb.	db.	dost.	niedost.
I	36,7	58,9	4,4	—
II	29.4	41,1	42,6	6,9
III	30	42,5	18,7	8,8
IV	11,1	24	47,6	21,3
V	10,7	27,3	45,6	16,4
VI	14,5	22,3	50	13,2
VII	9,8	26,6	50,3	13,3
VIII	—	5,8	67,3	26,9
IX	6,3	21,9	68,7	3,1
X	7,5	15	67,3	10
XI	7,6	34,5	35,8	2,1
Ogółem	12,7	26,9	47	13,4

co wpłynęło na przeciętnie gorsze oceny. Rodzice ich utrzymują słabszy kontakt ze szkołą, co też nie pozostaje bez wpływu na postępy szkolne. Zauważono też u dzieci matek pracujących, że w tych okresach, kiedy ich matki przerywały pracę, wyniki nauczania się poprawiały.

Najpospolitsza i najczęściej spotykana wada tych dzieci to brak koncentracji uwagi. Częściej spotykaliśmy wśród nich nadmiernie ruchliwe dzieci, które bawią się na lekcji, są skłonne do rozmów, czytają książki pod ławką. Mniej było tropidów, tj. apatycznych. Były to dzieci, które najchętniej oddają się marzeniom na jawie. Myśli jednych i drugich łatwo odbiegają od tematu lekcji. Jedna z uczennic klasy IV przywołana do porządku odpowiedziała: „Nie wiem, czy Józik nie zapomniał kupić mąki". Spotykana tak często chwiejność uwagi wiąże się pewnie z troską o dom, ale jest zapewne i skutkiem nie uporządkowanego trybu życia (nieregularne pory posiłków, spoczynku i pracy).

Brak umiejętności skupienia uwagi występuje też przy uczeniu się

w domu. Dzieci siedzą nad książką, ale nie uczą się, ponieważ trudno im skupić się i myśl co chwila się ulatnia. Dzieci czują się źle, gdy same są w domu. Nie umieją się wtedy uczyć.

W rozwiązywaniu zadań brak dzieciom pewności siebie, potrzebują ustawicznej zachęty. Z tego powodu unikają też wysiłku i z trudem przezwyciężają trudności. Zdarza się, że uciekają z lekcji trudniejszych i kłopotliwszych.

Na lekcje są zazwyczaj przygotowane pobieżnie. Większość z nich nie pracuje rytmicznie w ciągu całego roku szkolnego. Stwierdza się, że pracują zrywami pod koniec okresu i że często udaje im się wtedy braki wyrównać. Zeszyty ich są często brudne, a pismo jest niestaranne. Jedna z uczennic klasy IV tak usprawiedliwia się przed nauczycielem: „Braciszek płakał, więc wzięłam go na kolana, kiedy pisałam zadanie. Brat się przy tym kręcił".

Wiele dzieci matek pracujących wykazuje słabszy rozwój językowy. W klasie I wadliwie wymawiają niektóre głoski. W dalszych klasach wykazują uboższy zasób wyrazowy. Wśród badanych dzieci spotkaliśmy też stosunkowo dużo jąkających się.

Większość z nich jest na lekcji mało aktywna. Dzieci łatwiej też się męczą. Zapominają o przyniesieniu na lekcje potrzebnych przyborów. Z rana, częściej niż inne dzieci, spóźniają się na lekcje.

Zaobserwowane na lekcji objawy zachowania się wskazują, że gorsze oceny są spowodowane mniejszym uzdolnieniem, brakiem zrównoważenia, nerwowością i zaburzeniami uczuciowymi.

Zainteresowania szkolne badanych dzieci były też stosunkowo mało rozwinięte. W zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych brało udział jedynie 42% dzieci. Wypełniało im to częściowo czas nieobecności matki w domu. Nie może to uchodzić za wystarczającą opiekę, ponieważ zajęcia te odbywają się w najlepszym wypadku tylko dwa razy w tygodniu, a ponadto wiele dzieci w ogóle nie włącza się do tych zajęć i woli czas spędzać na ulicy.

U dzieci matek pracujących częściej aniżeli u pozostałych dzieci występowała potrzeba zbliżenia się do nauczyciela i szukania w nim oparcia. Jeżeli nauczyciel to zrozumiał i starał się tę potrzebę zaspokoić, dzieci chętnie stosowały się do jego rad i poleceń. Były ufne, szczere, chętnie ze wszystkiego się zwierzały, czasami żaliły się na swój los.

U dzieci tych zaobserwowaliśmy szczególnie wzmożoną uczuciowość. Bardzo często występowały u nich objawy przeczulenia. W postępowaniu ich wyraża się silnie potrzeba przyjaźni i życzliwego serca. Wiele dzieci lubi się pieścić i wyczekuje łagodnego traktowania. Nie wszystkie dzieci wyrażają swoje uczucia na zewnątrz. Są między nimi natury skryte, u których trudno zauważyć przejście od jednego stanu uczuciowego do drugiego, przeżywają jednak głęboko. Stosunkowo wiele dzieci nie docenia siebie, wyczuwa się u nich poczucie własnej niższości, stąd zachęta nauczyciela, dodanie odwagi, ośmielenie, wyrażenie zadowolenia z drobnych nawet sukcesów są koniecznymi środkami prowadzącymi do dobrych wyników w nauczaniu i wychowaniu. Dość często spotyka się dzieci poważne ponad swój wiek.

Wśród badanych dzieci spotkaliśmy też stosunkowo dużo takich, które wykazywały rozwiniętą samodzielność życiową. Ich stosunek do pracy jest jednak raczej powierzchowny.

Nauczyciele obserwujący badane dzieci starali się w pracy swej kompensować te braki, które u dzieci stwierdzili. Niedosyt uczuciowy dzieci zaspokajali oni zainteresowaniem się losem dziecka, otoczeniem go większą opieką na lekcjach i poza lekcjami. Starali się uzyskać zaufanie uczniów i prowadzić z nimi od czasu do czasu rozmowy w cztery oczy. Jeśli umieli zachować dyskrecję i zdobyli zaufanie uczniów, zwierzali im się z trosk i trudności. Nauczyciele udzielali rad, jak pracować, na jakie trudności zwracać uwagę, jak postępować.

Wszyscy nauczyciele odczuwali też konieczność zacieśnienia współpracy z rodzicami. Ponieważ kontakty ze szkołą były w większości wypadków słabe, wykorzystane zostały wywiadówki, zostały też podejmowane próby odwiedzin domów rodzinnych uczniów. W wypadkach trudności udzielano porad indywidualnych. Zwrócono szczególnie uwagę na ustalenie dla dzieci wspólnie z rodzicami rozkładu zajęć dziennych i wdrożenie dzieci do stosowania się do tegoż rozkładu oraz na kontrolę wykonania zadań domowych.

Wnioski. Wspomniany już badacz zachodnioniemiecki, Otto Speck, wyciąga z wyników swoich badań nad dziećmi matek pracujących takie wnioski, że należałoby zrezygnować z zatrudnienia matek, które mają dzieci w wieku szkolnym, i w tym celu zaleca uświadomienie opinii publicznej o szkodliwości pracy zawodowej kobiet. Ponieważ tak radykalne rozwiązanie mogłoby w rodzinach gorzej sytuowanych pogorszyć sytuację materialną, zaleca organizować dla nich przeróżne stowarzyszenia charytatywne, pomoc materialną *.

Trudno się zgodzić z takim rozwiązaniem, ponieważ nie można koła historii obracać wstecz. Dostęp kobiety do różnych zawodów, zdobycie pozycji społecznej związanej z wykonywaną pracą, to postęp społeczny wywalczony przez kobiety w ciągu dziesiątek lat. Nie o to idzie, by kobietom odbierać uzyskane prawa, ale by stworzyć im takie warunki pracy, które byłyby jak najmniej szkodliwe dla zdrowia i które nie utrudniałyby im wychowania własnych dzieci. Z książki Specka wynika, że opieka socjalna nad matką pracującą w państwie kapitalistycznym jest mniejsza aniżeli w naszym ustroju. Niewątpliwie i u nas wiele spraw dałoby się jeszcze usprawnić, np. w zakładzie pracującym na zmiany można by przydzielić matkom pracującym taką zmianę, która byłaby najkorzystniejsza ze względu na wychowanie dzieci. Może należałoby szerzej niż dotychczas stosować okresowe zatrudnienie matek w ramach półetatu.

Wyniki naszych badań nie potwierdzają też twierdzeń Specka i Réniera, że praca zawodowa matek bezwzględnie wpływa ujemnie na wychowanie dzieci. Wiele obserwacji co prawda się potwierdziło, ale nie w stosunku do wszystkich badanych dzieci. Wśród dzieci były takie, które w szkole uzyskiwały dobre oceny i pod względem wychowawczym nie budziły zastrzeżeń. Nie były to przypadki wyjątkowe. Jak już wspomnia-

* Op. cit. s. 128.

łem, miało to miejsce wtedy, kiedy rodzice przywiązywali wagę do kształcenia i wychowania własnych dzieci i potrafili samowychowaniu dziecka nadać właściwy kierunek. Przykłady z życia potwierdzają, że praca zawodowa matki nie musi prowadzić do złego wychowania dzieci. Kosmodiemianskaja na Kongresie Obrońców Pokoju w Paryżu w r. 1949 powiedziała, że sama pracowała jako nauczycielka i że to nie przeszkodziło jej wychować dzieci w poczuciu obowiązku i w przywiązaniu do ojczyzny *. Nie praca zawodowa matek zatem sama przez się jest szkodliwa dla wychowania dzieci, ale niewłaściwa atmosfera wychowawcza domu i brak zainteresowania wychowaniem dziecka. Uświadomienie opinii publicznej powinno iść w tym kierunku, by pomóc rodzicom, jak w zmienionych warunkach społecznych wychowywać dzieci. Przy pracy zawodowej matek wyłania się niewątpliwie wiele nowych trudności, jest mniej czasu na opiekę nad dzieckiem, trudniej też o utrzymanie właściwej atmosfery domu, jednak sprawy nie układają się w ten sposób, by nie było możliwe zainteresować się dzieckiem i nadać kierunek jego wychowaniu.

Z faktem pracy matek musi się też liczyć szkoła. Współpraca z rodzicami winna w tym wypadku być intensywniejsza, a stosunek nauczyciela do dziecka nacechowany większą życzliwością, jak o tym była już mowa. Organizacja dożywiania w szkole i organizacja zajęć pozalekcyjnych winny się nastawić na potrzeby dzieci matek pracujących. Należałoby też rozpatrzyć możliwość zorganizowania półinternatów, umożliwiających dzieciom odrabianie zadań domowych pod nadzorem wychowawców, i organizację zajęć świetlicowych. Dobrze, jeśli pomieszczenia, w których te zajęcia się odbywają, urządzeniem swych wnętrz nie będą przypominały zwykłej klasy szkolnej, ale będą stwarzały możliwości odprężenia. Myślę, że warto o tym pamiętać przy projektowaniu budowy szkół tysiąclecia.

Problem przystosowania szkoły do potrzeb matek pracujących w różnych państwach próbowano inaczej rozwiązywać. W Stanach Zjednoczonych Ameryki powstał tzw. system Gary (szkoła pracy, nauki i zabawy). W szkołach pracujących według tego systemu zatrzymywano dzieci przez cały dzień, organizując dla nich na przemian lekcje szkolne, pracę warsztatową, gry i zabawy. W Niemczech rozwijają się specjalne instytucje wychowania pozaszkolnego zwane „Kinderhorte". Związek Radziecki rozwija sieć szkół internatowych, w których do r. 1965 ma znaleźć miejsce 2,5 miliona dzieci.

U nas odczuwa się pilną potrzebę rozbudowy sieci placówek wychowania pozaszkolnego. Konieczne jest, by nasze budownictwo przewidziało w każdym osiedlu mieszkaniowym lokal na bibliotekę i czytelnię dziecięcą, na świetlicę dziecięcą i placyk do gier na świeżym powietrzu, i by placówki te prowadził personel przygotowany specjalnie do tej pracy.

Sprawa wychowania dzieci matek pracujących to ważny problem społeczny, który musi zainteresować nie tylko pedagogów, ale i rady narodowe, planistów, ekonomistów. Im lepiej rozwiążemy ten problem, tym zdrowsze psychicznie i moralnie wzrośnie pokolenie.

LUDWIK BANDURA
GDAŃSK

* Congrés Mondial des Partisans de la Paix. Paris—Praque 1949 s. 255—260.

NA DROGACH WALKI Z KŁAMSTWEM SZKOLNYM

I. To, co najważniejsze

Każdy nauczyciel wie z doświadczenia, że pobłażliwość w stosunku do nieobowiązkowości ucznia jeszcze bardziej rozluźnia dyscyplinę. Lekcję trzeba odrobić.

To słowo „t r z e b a" — jego sens zwarty, określony, jasny i zamknięty — musi być przez ucznia przyjęte i zrozumiane. Zrozumienie i przyjęcie należy jednak stale gruntować. Jeśli nie w stosunku do wszystkich, to do większości.

Po prostu nauczyciel wymaga, aby „t r z e b a" było całkowicie realizowane. Spróbujmy pozwolić raz i drugi, żeby uczeń nie odrobił zadania, nie przyniósł bloku rysunkowego, przyrządów technicznych czy farb. Nauczyciel zacznie przegrywać te pozycje również i u innych uczniów.

Podobnie sytuacja przedstawia się w dziedzinie kłamstwa młodzieży. Bagatelizowanie tego psychologicznego zjawiska w ogólności, a przeoczanie go w wypadkach szczególnych — prowadzi do coraz częstszych i śmielszych poczynań w tym względzie.

„Ten skłamał i nic — rozumuje uczeń. — Ten skłamał i jak mu się udało".

To samo podejście ucznia, co w wypadku pobłażania ze strony nauczyciela nieobowiązkowości w szkole.

„T r z e b a m ó w i ć p r a w d ę" nie może stać się ani pustym sloganem, ani bronią groźby, ani dorywczo przytaczaną deklamacją. Nie może być czymś, co nie ma pokrycia w przekonaniu ucznia. W tej chwili chodzi mi o to, jak nauczyciel uzyskuje właściwy stosunek klasy do zjawiska kłamstwa i jak postępuje, aby „t r z e b a" nie stało się piłką do zabawy.

Najważniejszą, pierwszą pozycją w walce z kłamstwem na lekcjach wszystkich przedmiotów jest nadanie tej walce charakteru ważności.

W jaki sposób? Przez podniesienie do właściwej rangi wszelkich wykroczeń z gatunku kłamstwa.

A jak to zrobić? Zwyczajnie. Widzieć je. Słyszeć je. Podjąć, pokazać, oświetlić. Zawsze, w każdym wypadku. Czy to będą kłamstwa drobne, małe, „prawie" nieważne, czy to większe i bardziej przykre.

Uczeń musi poznać, że nauczyciel wie o jego kłamstwie, i musi poznać, że jest przeciw temu. I musi również odczuć stopniowanie, jakie nauczyciel zastosuje do różnego gatunku i różnej siły wykrętów i kłamstw. Bo rzeczą nauczyciela jest zbadać przyczynę, dla której uczeń chce go wprowadzić w błąd, i odróżnić przede wszystkim kłamstwo z zapleczem zwykłego lenistwa, od kłamstwa, jakim nieraz chce się bronić młodzież niezdolna, w wypadku, gdy dla niej przedmiot jest za trudny.

Takt i intuicja w wyborze sposobu pedagogicznej akcentacji w stosunku do przewiny kłamstwa oczywiście uzależnione są od wielu okoliczności.

W każdym razie uczeń, którego ta akcentacja dotyczy, i wszyscy w klasie powinni być przekonani, że tylko takie podejście nauczyciela, a nie inne, jest w danym wypadku właściwe.

To jest rzecz trudna, ale nauczyciel musi znaleźć na każde kłamstwo

odrębne i właściwe rozwiązanie. Generalizowanie podejścia może stworzyć poczucie niesprawiedliwości.

Uczeń pomyśli czy powie: „Ja tylko to zrobiłem, a tamta przecież... i dostało mi się tak samo".

Poza tym jakikolwiek sposób zwrócenia uwagi uczniowi, który chce wprowadzić w błąd, nigdy nie może być „na wyrost", nigdy kara większa od winy. Czasem wystarczy tylko dać poznać, że się wie o kłamstwie, aby to było wystarczającą karą. W każdym razie nauczyciel, który zawsze wyłowi w klasie wypadek mijania się z prawdą i nie przejdzie nad tym do porządku dziennego, nie pozostawi tej sprawy nietkniętej — stworzy sytuację, która zastanowi młodzież: „Ciekawe. Coś w tym musi być; to widać nie takie błahe i bez znaczenia, skoro nie ma takiego kłamstwa, aby nauczyciel nie zwrócił na to uwagi". Tego rodzaju obserwacja zaczyna kształtować przeświadczenie, że widocznie kłamstwo jest ważne, może dlatego, że ważna jest prawda. A pozyskanie przekonania o znaczeniu prawdy — to pierwszy krok do niej.

II. Przyznać się jest trudno

Praca nie była Macieja. Oczywiste i bezsporne.

Rysunek, który mi przedstawił Maciej, widziałam na poprzedniej lekcji u innego chłopca. Była to kompozycja ornamentalna, którą dobrze zapamiętałam, robiąc korektę u zdolnego ucznia, jakim był Jerzy.

Ornament, nie przez wszystkich dokończony w klasie, należało uzupełnić w domu i przynieść do oceny na lekcję następną, tj. po tygodniu.

I wtedy właśnie wyłoniła się ta sprawa: sprawa nie swojego rysunku. Winowajców w takim wypadku jest dwóch: ten, który daje koledze wykonaną przez siebie pracę, i ten, który ją bierze.

Oczywiście uczeń, legitymujący się cudzym zadaniem, jest bardziej winny niż jego partner. Jakkolwiek nie stanowi to sztywnej reguły i mogą być odchylenia uzależnione od indywidualnych sytuacji. Również od ucznia, który posługuje się pracą kolegi, wypływa zwykle inicjatywa wprowadzenia w błąd nauczyciela. Wtedy najczęściej słabszy w rysunkach prosi zdolniejszego: „Daj mi, ty sobie i tak narysujesz, dla ciebie to mucha..."

Może się jednak zdarzyć odwrotnie, że zdolniejszy częstuje swoim rysunkiem słabszego ze względu na zaprzyjaźnienie, na źle pojętą koleżeńskość albo nawet (o wiele rzadziej) dla obopólnych, specyficznych, uczniowskich interesów, jak np. wymiana rysunku na znaczek filatelistyczny, a czasem na pomoc w jakimś przedmiocie.

W wypadku, który opisuję, po skonfrontowaniu żaden z chłopców nie chciał się przyznać do winy.

— Ten mój rysunek — powiedział trochę za cicho Maciej i mignął w ten sposób spojrzeniem, że odkryłam tam raczej uważną ciekawość na reakcję nauczyciela niż niepokój.

— Ja przecież mam swój ornament, dałem go pani profesorce — z kolei asekurował się drugi chłopiec, Jerzy, uzdolniony plastycznie.

Istotnie dał mi rysunek, ale nie ten, który oglądałam u niego tydzień temu.

Po prostu wykonał inny, drugi ornament, jako swoje oficjalne zadanie. Przypomniałam wobec tego Jerzemu okoliczność, kiedy robiąc korektę na poprzedniej lekcji, poddałam mu pewne możliwości uzupełnienia rysunku, tego właśnie, który obecnie znalazł się w rękach Macieja.

Zaskoczyło to obu chłopców, jak zresztą często zaskoczeniem dla młodzieży jest spostrzegawczość i pamięć, zwłaszcza wzrokowa, nauczyciela rysunku.

Obaj uczniowie starali się jednak maskować, ale już wiedzieli, że sprawa jest przegrana i że nie mam ani cienia wątpliwości co do ich przewiny.

Mimo to trwali w uporze. Było to dziwne, zwykle bowiem, gdy uczeń zdaje sobie sprawę z całkowitej pewności nauczyciela — kapituluje. Jako sankcję karną postawiłam obu winowajcom stopnie niedostateczne, z przykrością w stosunku do ucznia zdolnego. Wiedziałam, że dla niego jest to przeżycie, miał zwykle piątki z rysunków.

Złym stopniem dla Jerzego chciałam jednak przede wszystkim uderzyć w poczucie koleżeńskości Macieja.

Od niego oczekiwałam przyznania się do winy, gdy jego przyjaciel ponosił aż takie konsekwencje. Rozumiałam, że w tych warunkach, gdy Maciej się nie przyznaje — Jerzy milczy, bo nie chce pogrążać kolegi. A Maciej? Czy jeszcze teraz nie miał odwagi oczyścić przyjaciela? W takim razie, czy Jerzy nie okaże swego żalu, urazy, pogardy — zawiedziony i skrzywdzony takim postępowaniem?

W skali młodych przeżyć było to silne przeżycie, mogło zachwiać w tych warunkach koleżeńskie zaufanie. Podkreślam: chłopcy byli zaprzyjaźnieni.

Obserwowałam jednak nadal niezmieniony stosunek między nimi. Coś w tym musi być. Podejrzewałam jakąś wspólną umowę, zawartą przed wypadkiem, coś w rodzaju: „nigdy, przenigdy, ty nie powiesz i ja nie powiem..." — umowę gwarantującą „tajemnicę na wieki".

Tego rodzaju „sztama" mogła im zamykać usta. Trzeba przecież rozumieć ten wiek młodzieży, gotowej na przygody, ryzyka, niebezpieczeństwa.

Wkrótce po tym zdarzeniu przyszły do mnie do szkoły samorzutnie matki obu chłopców, wiedziały bowiem od synów, co zaszło. Matka zdolnego: „Jerzy jest taki zgnębiony, oni się zawsze razem uczą... Pytałam Jurka, czy panią przeprosił..." Matka Macieja — prawie to samo, z dodatkiem, że chłopiec jest bardzo trudny, ale od czasu tego zajścia siedzi pilnie nad rysunkiem, techniczne potrafi nawet parę razy przerysować, żeby wszystko było bez zarzutu.

Tymczasem, jeszcze przed wizytą matek, na następnej lekcji po wypadku, wchodząc do klasy zauważyłam, że Maciej wyrównuje położenie stołu nauczycielskiego, ściera krzesło, układa przyrządy do rysunku technicznego, coś jeszcze poprawia na stole, zdmuchuje...

— Masz dyżur?

— Nie...

Trzeba było słyszeć to „nie" i trzeba było widzieć towarzyszące temu jakby lękliwe, ale i ufne spojrzenie.

Tak mówi i tak patrzy dziecko, gdy czuje się winne i jako formę przeprosin przyjmuje pewien szczególny rodzaj zachowania. I ufa, i wie, że będzie zrozumiane. Po prostu nie potrafi, może ze względu na stopień ambicji, wykrztusić słowa „przepraszam", przyznać się do winy, ale czyni to swoim postępowaniem.

Podczas lekcji obserwowałam pracę Macieja: wychodził z siebie, gdy zwykle był raczej leniwy i niedbały.

Poprawa nie była dorywcza. Rysunki, szczególnie techniczne, i te w klasie, i te w domu, stawały się coraz lepsze. Jerzy przeprosił mnie; uważał, że sprawa dojrzała do tego. Bo Maciej przecież przyznał się do winy swym zachowaniem. Naturalnie przy przeprosinach ze strony Jerzego nie sondowałam chłopca; byłoby to nie tylko niepotrzebne, ale niewłaściwe. Domaganie się wyjaśnień „na siłę" nie tylko zraża do nauczyciela, ale wywołuje przykre poczucie presji i w wyniku wręcz przeciwny skutek: jeszcze bardziej szczelne zamknięcie się i zasklepienie. Jeżeli uczeń przeprasza, a nie ujawnia samorzutnie motywów towarzyszących zdarzeniu, zostawmy mu tę wolność osobistą, uszanujmy jego tajemnicę, nie nalegajmy. Czasem moment szczerości może przyjść później, ale zawsze musi być dobrowolnym porywem zaufania do nauczyciela. Jerzy więc nie powiedział nic, zaufał nauczycielowi, że go zrozumie.

Chłopiec zdolności swoje wzmocnił wielką pilnością, a nadmierną (w pojęciu nauczyciela) żywość stara się, jak może, hamować. Uczę go obecnie już prawie dwa lata, jest jednym z najbardziej pilnych chłopców.

Po tych dwu odrębnych, a jednak podobnych rodzajach przeprosin, aby okazać, że je całkowicie honoruję — skreśliłam stopnie niedostateczne zarówno Jerzemu, jak i Maciejowi. Przykład ten podaję, aby pokazać, że młodzież ma wiele sposobów, aby uznać i zrozumieć swą winę kłamstwa, aby przeprosić nauczyciela i wyrazić wdzięczność za zrozumienie takich sytuacji, w których za trudno oficjalnie przyznać się do winy.

Kiedyś zresztą, po dłuższym czasie, gdy sprawa przyschła i zabliźniła się zupełnie, dowiedziałam się, że na słowo „przepraszam" Maciej nie mógł się zdobyć. Każde dziecko to odrębny charakter i odrębny świat.

III. Wątpliwości

Na drodze walki z kłamstwem nauczyciel napotyka grudki i grudy, mniejsze i większe, z których jedne rozpadają się przy lada dotknięciu, inne twarde i oporne — nastręczają trudności. Trudności te wynikają czasem z charakteru praktykowanego kłamstwa, z postawy ucznia czy też z pewnych zaskakujących momentów, które stanowią niespodziankę w logice faktów. Niezależnie jednak od powikłań i sytuacji nie można ich zostawiać nie zbadanych, przede wszystkim dla dobra klasy. Jakkolwiek niejednokrotnie byłoby o wiele wygodniej nie zgłębiać nasuwających się wątpliwości, a przyjąć to, co na pozór można by przyjąć. Nauczycielowi nie wolno jednak przekładać wygody nad słuszność, dlatego wybiera drogę często trudną, wymagającą natężenia uwagi i wysiłku.

Z wielu przykładów, jakie mi się tutaj nasuwają, przytoczę jeden

z nich, gdzie ze względu na obowiązki wychowawcze każdego nauczyciela, które zawsze muszą stać na pierwszym miejscu, podjęłam się rozmotać zaplątany kłamstwem węzełek.

Kiedy weszłam do klasy, od razu zauważyłam, że jedna z uczennic ma zabandażowane obie ręce. Dziewczynka była drugoroczna, uczyła się źle, opuszczała lekcje bardzo często, a w ogóle nie cieszyła się dobrą opinią w szkole. Niezależnie jednak od tego zainteresowałam się rękami uczennicy. Z twarzą bardzo zbolałą objaśniła, że naturalnie nie może rysować, że na innych lekcjach również nie pisze, że tatuś był wczoraj u pana dyrektora, że miała punkcję, że to i tamto. Punkcja? Zastanawiałam się, zdziwiona, i obserwowałam dziewczynkę: obandażowanie rąk było niezupełnie fachowe, a przede wszystkim uczennica, zdając mi te nadzwyczajne relacje, cały czas trzymała ołówek, kręciła nim zupełnie swobodnie, ruszała palcami, dłońmi, a w ogóle żywa gestykulacja jej chorych rąk mogła zadziwić.

— Czy masz świadectwo lekarskie? — spytałam, aby wiedzieć, jak postąpić dalej. Nie, nie miała, bo „tatuś już mówił, tatuś przyjdzie, tatuś przyniesie".

Cóż, nie sprawdziwszy, czy uczennica rzeczywiście była chora, nie mogłam jednak przyjąć, że jest zdrowa, mimo mego przekonania o fikcji.

— Dobrze, nie rysuj, ale również nie machaj rękami — poleciłam z kolei, planując, że zaraz na przerwie porozumiem się z wychowawczynią.

Dziewczynka siadła trochę nadąsana, ale w klasie tu i tam zauważyłam jakby pewną naganę, w każdym razie dyskretną nieaprobatę w stosunku do koleżanki z bandażami.

Stanowisko klasy wobec jakiegoś zdarzenia daje się zawsze wyczuć i zaobserwować. Wrażliwość młodzieży jest bardzo „wydajna" mimicznie: przez twarze jeszcze dziecinne o świeżej, jednolitej gładziźnie przebiegają, jak fale drobne, lekkie, delikatne, nietrwałe, a rysunkowo bardzo wyraźne — myśli, uczucia, wzruszenia. Znikają raz po raz, szybko, bez śladu, dając miejsce następnym i następnym...

Zaraz po lekcji porozumiałam się z wychowawczynią: nie, o niczym nie wiedziała, ani o bandażach, ani o tym, że uczennica jest zwolniona z prac pisemnych; poza tym ojciec dziewczynki nie zgłaszał się do dyrektora i niczego nie wyjaśniał. Postanowiłyśmy skierować chorą do lekarki szkolnej. Skierowanie takie wobec tego, że uczennica nie miała zaświadczenia, było rzeczą normalną, a nie specjalnie akcentem niewiary; po prostu stanowiło konieczność stwierdzenia choroby, niczego jeszcze nie przesądzając.

Po takiej decyzji poszłyśmy razem z wychowawczynią do klasy (miałam tam jeszcze drugą lekcję rysunku). Odbyła się ponowna rozmowa. Między innymi uczennica indagowana, dlaczego podała nieprawdziwą relację o bytności ojca u dyrektora — wcale nie speszona wyjaśniła spokojnie: „To może tatuś rozmawiał z jakimś innym panem..."

Widziałam, że to opanowanie dziewczynki podziałało na wychowawczynię: a może niesłusznie posądzamy? A może? Teraz jednak przyszła kolej na „ciężką baterię":

— Pójdziesz zaraz o 10 do naszej pani doktor, ona obejrzy ci ręce. (O 10 właśnie lekarka przychodziła już do szkoły).

I to nie zaskoczyło uczennicy. Najspokojniej w świecie, bez rumieńca,

bez żadnego wzruszenia przytaknęła z prosto podniesioną główką: „Dobrze".

Spojrzałyśmy obie z wychowawczynią na siebie: a może? Po lekcji (jeszcze nie było 10) wychowawczyni, jak to każda wychowawczyni, która raczej jest skłonna obstawać za swoją klasą, była wyraźnie zdenerwowana. Wiedziałam, o co jej chodzi: dręczył ją niepokój, czy nie popełniłyśmy gafy. Powiedziała mi zresztą wprost: „Nie wiem, czyśmy dobrze zrobiły; gdyby dziewczynka kłamała, nie mogłaby przyjąć tak spokojnie skierowania do lekarki szkolnej, a przecież nic a nic tym się nie przejęła..."

Owszem, nasuwały się wątpliwości. Ale ja raczej byłam tylko zdziwiona, i to do czasu...

Na dużej przerwie nasza chora przybiegła do pokoju nauczycielskiego, aby zdać relację. Grzeczniutko i spokojniutko zakomunikowała, że pani doktor dzisiaj... nie ma w szkole i już dziś nie przyjdzie.

Rzeczywiście, tak było istotnie.

Tylko że jeszcze poprzedniego dnia lekarka powiadomiła o tym młodzież i kancelarię.

Opanowana uczennica musiała wiedzieć o nieobecności lekarki i dlatego bez żadnego wrażenia przyjęła skierowanie do zbadania.

Jak się później wyjaśniło, historia z rękami była fikcją. Wkrótce po tym zdarzeniu uczennica przestała chodzić do szkoły; miała na pierwsze półrocze wiele niedostatecznych stopni i rodzice zatrzymali ją w domu.

W opisanym wypadku podjęta przeze mnie walka z kłamstwem miała znaczenie pedagogiczne przede wszystkim w stosunku do klasy. Należało pokazać młodzieży, że wszelkie, a jeszcze tak rażące, usiłowania wprowadzenia w błąd nauczyciela będą przecież odkryte, choćby kosztem trudu i czasu. I że w takim razie coś bardzo negatywnego kryje w sobie kłamstwo, skoro wokół obandażowanych rąk powstaje tyle szumu. Niezależnie od tego chcę podkreślić jeszcze inny, o wiele ważniejszy moment działania: oto, jeśli nie cała klasa, to jej większość orientowała się dobrze w podejściu swej koleżanki i pewna grupa w poczuciu sprawiedliwości oczekiwała słusznego rozstrzygnięcia.

Gdyby jednak poczucie sprawiedliwości tej pozytywnej młodzieży nie znalazło zadośćuczynienia, oczywiście byłoby to przeżycie nie tylko dla jednych ciężkie, dla drugich przykre, ale dla innych destruktywne. I w tym byłaby również największa klęska dla nauczyciela.

Co do samej winowajczyni, niestety, małe były szanse wobec jej wspaniałej gry, że przejmie się swym postępowaniem. Jakkolwiek nigdy, nawet w najtrudniejszym wypadku, nie należy tracić nadziei na możność oddziaływania na ucznia. Tutaj specjalnie już nic nie dało się zrobić, wobec tego że uczennica przestała chodzić do szkoły.

Nasuwa się teraz potrzeba uogólnienia postępowania nauczyciela wobec typu kłamstw, które określę jako „chorobowe". Opisany wyżej wypadek z tej dziedziny był specjalnie jaskrawy i z wymyślnym scenariuszem kłamstwa, ale symulacja młodzieży — na temat bólu głowy, żołądka, palca, ręki, a w ogóle choroby — jest zdarzeniem częstym, z którym spotykają się wszyscy nauczyciele w szkole. Tylko że w większości wypadków są to raczej p ó ł s y m u l a c j e.

Młodzież jest wrażliwa, niechętnie znosi jakiekolwiek niedomagania, nie ma cierpliwości, właściwej ludziom dorosłym — stąd lekki ból głowy jest nazywany „strasznym" bólem i stanowi pretekst do urlopowania na lekcji. I dlatego, według mnie, trzeba raczej okazać tolerancję w tego rodzaju drobnych wypadkach, w których nie widać dodatkowej reżyserii kłamstwa.

Te półsymulacje łatwo zlikwidować żartem czy uwagą na temat przesady i mazgajstwa ucznia.

Należy jednak odróżnić świadomą, całkowitą symulację od stanu faktycznego niedomagania. Nie nastręcza to specjalnej trudności. Nauczyciel przecież musi być również psychologiem, a poza tym łatwo poznać na twarzy zmiany istotnego bólu od fikcji.

Chłopiec, który mówi, że go boli głowa, i potrafi leżeć na ławce w sposób charakterystyczny — cicho i nieruchomo — musi rzeczywiście być chory. Nikt z młodzieży, a specjalnie nikt z chłopców, jeśli czuje się zdrowy, nie będzie się skazywał aż na takie cierpienie, jakim jest spokój, bezruch i nudne trzymanie głowy na pulpicie. Taka ofiara byłaby zbyt wielka, nawet za cenę uniknięcia dwójki. W wypadku wątpliwości trzeba dać wiarę skarżącemu się, że jest chory, choćby tylko formalnie, ale niezależnie od tego dojść prawdy.

Odesłanie do lekarza szkolnego jest tutaj najprostszą i najbardziej logiczną drogą. A konieczną przede wszystkim dla dobra młodzieży w wypadku istotnego niedomagania. Odkrycie kłamstwa na tej drodze jest wielkim zawstydzeniem dla symulanta. Miałam wypadki, że kierowanie do lekarza od razu stawiało na nogi „chorą", która bardzo zbolała, leżąc na ławce, potrafiła jednak zerkać do rozłożonej książki pod pulpitem.

Wobec odkrycia kłamstwa „chorobowego" pedagogiczna praca nauczyciela jest bardzo łatwa i właściwie wystarczy ją ograniczyć do rozpoznania faktu.

Rozbawione spojrzenia i uśmieszki są ze strony klasy etykietą komizmu, przyklejoną przez młodzież do tego typu zdarzeń. I to jest dostateczną karą.

IV. Konkluzje

Nie jest rzeczą przypadku, że każdy przykład stanowi odrębne zagadnienie, wybrane w ten sposób, aby pokazać jak najwyraźniej specyfikę właściwą dla pewnego typu kłamstwa.

Oczywiście, nie o same przykłady mi chodziło i nie dla opowiadań, jak kłamie młodzież, gromadziłam, nieraz drobiazgowo, fakty związane z każdym wypadkiem — to wszystko było tylko potrzebne i konieczne jako tło, aby pokazać poczynania nauczyciela w takim czy innym układzie zdarzeń o charakterze kłamstwa.

Każdy z nauczycieli, gdy sam podejmie tę trudną walkę, gdy zacznie obserwować kłamstwa młodzieży, zestawienia coraz to inne — przekona się również, jak zmienne muszą być jego poczynania, jak bardzo dostosowane do wszystkich odcieni charakteru młodzieży i nadążające za ruchliwością jej psychiki.

Moje sposoby nie są i nie mogą być sztywnym szablonem, powielanym w walce z kłamstwem.

Chciałabym natomiast, aby stały się bodźcem, aby pobudziły i pomogły organizować różne możliwości walki z kłamstwem, uzależnione zawsze od indywidualności nauczyciela.

Oczywiście, niezależnie od tego, każdy z nauczycieli, być może, znajdzie dla siebie w moich metodach coś, co przyswoi i odpowiednio zaaklimatyzuje.

Zasadniczo droga owej walki jest wspólna dla wszystkich i tę „zasadniczość" chciałam jak najbardziej uplastycznić w swojej pracy.

Psychologiem nie jestem, o tyle tylko, o ile nim powinien być każdy nauczyciel. Ale przykłady, w których starałam się wiernie oddać klimat zdarzeń, w których główna rola przypada i młodzieży, i nauczycielowi — stanowić mogą bogaty i rzeczowy materiał dla tych wszystkich, którzy się interesują psychologią, a w szczególności psychologią wychowania.

Chciałabym jednocześnie przez te przykłady, jako typowe, pokazać, że walka z kłamstwem to nie walka z wiatrakami, bezskuteczna i nieowocna, ale przeciwnie — te codzienne zmagania to żywa walka o rzecz najcenniejszą — o charakter młodzieży.

Ilekroć jednak zaobserwuję wśród nauczycieli poszczególne przykłady pewnej obojętności w stosunku do przypadków kłamstwa, zdaję sobie sprawę, że takie podejście osłabia siłę napięcia owej walki, podejmowanej przez innych. Dlatego podkreślam, że zmaganie się z kłamstwem musi być wspólnym trudem wszystkich nauczycieli. Oczywiście według rzeczowej, przemyślanej metody, a jednocześnie giętkiej, ruchomej i elastycznej, dostosowanej nie tylko do specyfiki przedmiotu, ale przede wszystkim do różnorodności charakteru młodzieży i falującej, zmiennej wrażliwości.

O jednym jeszcze pamiętajmy przy zetknięciu się z jakimkolwiek wypadkiem kłamstwa ze strony młodzieży: że nie jest to kłamstwo człowieka dorosłego.

I trzeba przy tym wykroczeniu traktować młodzież jak młodzież, tzn. stosować kryteria właściwe dla tego wieku. W każdej zresztą sytuacji i w każdej okoliczności nauczyciel musi pamiętać, że ma do czynienia z dziećmi lub młodzieżą. Bo tylko wtedy nauczyciel może być p r z y j a c i e l e m m ł o d z i e ż y i tylko wtedy uzyska osiągnięcia w kształtowaniu jej charakteru.

JADWIGA KONOPKA
WROCŁAW

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WŁADYSŁAW SPASOWSKI „ZASADY SAMOKSZTAŁCENIA"

Wstępem i przypisami opatrzył Wacław Wojtyński, „Książka i Wiedza", Warszawa 1959.

Po dwudziestu trzech latach doczekały się *Zasady samokształcenia* W. Spasowskiego, że udostępniono je czytelnikowi polskiemu. Mimo że w 1923 roku ukazała się drukiem jego praca pod tym samym tytułem, to jednak obecne wydanie, które Spasowski przygotował do druku w 1936 r., należy uznać w pewnym stopniu za nowe opracowanie zagadnienia, ponieważ nowe idee przewodnie i nowe cele stały się przedmiotem rozważań autora. Książka, którą wydał w roku 1923, była wyrazem tych jego poglądów na zagadnienie samowychowania i samokształcenia, które nie wykraczały poza radykalny, postępowy i antyfideistyczny nurt myśli burżuazyjnej, natomiast obecne wydanie jest wyrazem poglądów filozoficznych, społecznych i politycznych z tego okresu jego życia, gdy Spasowski stał się marksistą. Znajduje to odbicie w idei przewodniej książki oraz w rozszerzeniu i uzupełnieniu jej zagadnieniami materializmu dialektycznego i historycznego, marksistowskiej ekonomii politycznej oraz wnioskami wynikającymi z przełomowego znaczenia rewolucji socjalistycznej w Rosji dla historii świata. Niezależnie od ewolucji poglądów autora okres 13 lat, który dzieli ukazanie się dwóch książek pod tym samym tytułem, wymagał ustosunkowania się i wyciągnięcia wniosków z wydarzeń, które dokonały się w Polsce i w świecie. Istota tych wydarzeń, mówiąc ogólnie, polegała na tym, że z jednej strony istniał i wzmagał się faszyzm i tendencje profaszystowskie, z drugiej — tworzyły się i umacniały fronty ludowe i konsolidował się ruch antyfaszystowski w skali międzynarodowej; z jednej strony istniał Związek Radziecki i rosło jego znaczenie w walce o zapobieżenie wojnie, o bezpieczeństwo zbiorowe, z drugiej — antyfaszystowskie kraje kapitalistyczne, które swą polityką dążyły do skierowania inwazji faszystowskiej na Związek Radziecki.

Władysław Spasowski widział te narastające konflikty i sprzeczności, zdawał sobie sprawę, czym to grozi ludzkości, i wysunął zadanie „kształcenia społeczeństwa w duchu hamowania barbarzyńskich objawów egoistycznej rywalizacji ludów, w kierunku potęgowania szlachetnego współzawodnictwa na polu oświaty, kultury i cywilizacji dla wydobycia na jaw indywidualnych cech i wartości każdego narodu, kształcenie nadto w kierunku rozbudzenia i zaszczepienia w szerokich masach przekonania o konieczności federacji wolnych, społecznie wyzwolonych ludów, w których każdy naród mając otwarte pole do rozwoju zdobyłby nareszcie trwałe zabezpieczenie swego bytu" (s. 5). Autor *Wyzwolenia człowieka* i *Zasad samokształcenia* wierzył głęboko, że „ostateczne zwycięstwo będzie należało do socjalistycznego świata pracy".

Niezależnie od tych ogólnych postulatów autor w sposób przystępny wyjaśnia zgodnie z materializmem dialektycznym i historycznym istotę praw rozwoju społecznego, państwa i prawa, moralności, wierzeń religijnych, wychowania, wolności i konieczności, determinizmu i indeterminizmu, zagadnienie poznawalności świata itp. Wprowadza więc czytelnika w te zagadnienia, które są niezbędne dla kształtowania się światopoglądu człowieka.

Dla wielu czytelników książki podstawowe założenia światopoglądu materialistycznego mogą być znane, jednak w kontekście zagadnień, które są tematem książki, tworzą one integralną część całości pracy, cementują jej treść i kreślą zadania i cele samokształcenia. Tu i ówdzie występuje konieczność dokładniejszego omówienia i sprecyzowania pewnych pojęć, którymi posługuje się autor; musimy sobie zarazem uprzytomnić, że wypadł z pracy nad ukazaniem się książki drukiem element pracy autora po złożeniu maszynopisu przez drukarnię. Oceniając książkę musimy przede wszystkim zdać sobie sprawę z jej znaczenia, jakie spełniłaby w latach bezpośrednio poprzedzających wybuch drugiej wojny światowej. Niezależnie od tego dystansu, jaki dzieli nas od napisania książki, wartość jej nie zmniejszyła się, ponieważ sam problem samowychowania i samowykształcenia jest zawsze żywy i aktualny niezależnie od ustroju i przemian społecznych. I w obecniej rzeczywistości polskiej problem walki ideologicznej i światopoglądowej nie mniej jest aktualny, żywy i konieczny niż w Polsce kapitalistycznej.

Dla czytelnika będzie ciekawe to, jak Spasowski z pozycji rewolucyjnego marksizmu uzasadnia problem samokształcenia, jakie są elementy i treść, cel i perspektywy samokształcenia.

Główną troską autora i szczegółowym tematem rozważań autora *Zasad samokształcenia* jest to, aby uzasadnić konieczność samokształcenia i od strony psychologicznej, i społecznej, i filozoficznej. Rozwój człowieka, jego osobowości, wyzwolenie człowieka od przesądów, od dogmatycznego myślenia i wierzeń religijnych, wyzwolenie człowieka i jego świadomości od narzuconych mu postaw i ideałów tkwiących w przeszłości lub teraźniejszości, wytworzenie postawy krytycznej w zakresie ujmowania skomplikowanych i różnorodnych zjawisk życia społecznego, moralności, wychowania, sztuki, nauki, literatury, zrozumienie konieczności przemian i rewolucji w historii rozwoju społeczeństw, konieczność dokonania rewolucji socjalistycznej jako nieodzownego warunku postępu i rozwoju cywilizacji, rozwoju człowieka i jego osobowości — oto są cele, które przyświecały autorowi *Zasad samokształcenia*. W tym celu autor wymaga od samouka krytycznego spojrzenia na to, co mu dała szkoła, środowisko społeczne i inne czynniki otaczającej go rzeczywistości społecznej, aby w sposób słuszny i celowy mógł nakreślić sobie indywidualny plan samokształcenia. Aby tej pracy krytycznej i wyzwalającej jego myśl mógł dokonać, musi wyzwalać się z pęt konserwatyzmu, wierzeń religijnych, z dogmatycznego i metafizycznego ujmowania rozwoju przyrody i społeczeństwa, musi dokonać wyboru: czy zwracać się ma ku przeszłości, czy też tkwić w teraźniejszości akceptującej kapitalistyczny ustrój społeczny, jego instytucje, moralność, poglądy, stosunki między ludźmi oparte na wyzysku człowieka przez człowieka, czy też skierować swój wysiłek ku przyszłości, która zapewni pełny rozwój cywilizacji i kultury, rozwój jednostki i jej osobowości. Autor stawia przed samoukiem alternatywę: „... albo wystąpić w obronie przeszłości i teraźniejszości kapitalistycznej, albo działać z wiarą i nadzieją w lepszą przyszłość, w lepszy, sprawiedliwy ustrój. Innej drogi nie ma" (s 59).

Autor wskazując drogi samokształcenia opiera się przy tym na przewodnikach ludzkości, którzy na stałe zrośli się z rozwojem kultury i cywilizacji, przytacza i cy-

tuje ich myśli, wskazuje na ich drogę życiową jako samouków, przytacza przykłady z ich autobiografii. W toku czytania *Zasad samokształcenia* może powstać wrażenie, że autor odnosi się w sposób eklektyczny do systemów filozoficznych i do dorobku naukowego przewodników ludzkości. Po przeczytaniu całości pracy wątpliwość ta znika, ponieważ temat i jego logika wymagają takiego potraktowania sprawy. Autor podkreśla te momenty i strony, które walczyły z przesądami, niesprawiedliwością społeczną, z istniejącymi poglądami i moralnością, które kruszyły istniejące w danym okresie autorytety. Jeśli autor powołuje się np. na Bergsona, Kanta, Hegla, Kartezjusza, Guyau, Kropotkina itp., to czyni to w konkretnym kontekście. Na przykład może czytelnika niepokoić to, że autor przytaczając poglądy M. J. Guyau na zagadnienie etyki świeckiej, robi to tak, jak gdyby nie wykraczał poza metafizyczne ujmowanie tego zagadnienia przez autora, na którego się powołuje. Dopiero w innym kontekście występuje ocena systemu etyczno-moralnego Guyau. Autor pisze: „Niestety, Guyau nie zrozumiał, że synteza pierwiastków indywidualnych i społecznych, jako idea życia ludzkiego, pełnego, podniosłego i pięknego, hojnego i coraz bardziej rozwijającego, jest właśnie ideałem socjalistycznym i tylko w ustroju socjalistycznym da się zrealizować" (s. 54).

Autor *Zasad samokształcenia* odznaczał się wyjątkową wnikliwością w badaniu zagadnień wychowania, teorii pedagogicznych, dążeń reformatorskich w dziedzinie oświaty i wskazywał z jednej strony na istotę klasową wychowania w ustroju kapitalistycznym i na wszystkie konsekwencje wynikające z tego faktu, z drugiej — w sposób słuszny oceniał te osiągnięcia szkoły, które wynikały z zastosowania osiągnięć pedologii, oceniał pozytywnie dążenie przedstawicieli nowego wychowania do gruntownej reformy starej szkoły tradycyjnej. Uznał hasło wszechstronnego rozwoju jako niepodzielną ideę kierowniczą w wychowaniu do chwili ujawnienia się u jednostki określonych umiłowań i uzdolnień i w związku z tym przeciwstawiał się zasadzie wczesnej specjalizacji. Widząc w kierunku nowego wychowania słuszne dążenia, krytykował przedstawicieli tego kierunku za to, że dążą tylko do przystosowania dziecka do istniejących warunków społecznych i potrzeb wynikających z ustroju kapitalistycznego, że nie potrafią przekroczyć tych granic, poza którymi założenia nowego wychowania i szkoły pracy można by w sposób pełny zrealizować.

Nie ulega wątpliwości, że koncepcja studium podstawowego opierająca się na psychologii, socjologii, na dialektyczno-materialistycznej teorii poznania i znaczeniu wychowawczym autora wybranego zawiera bardzo aktualną problematykę dla samokształcenia i samowychowania u nas obecnie. W tym samym stopniu są aktualne postulaty Spasowskiego, które zawarte są w rozdziale pt. *Studium wybrane i lektura dodatkowa*, a szczególnie wartościowe są rozważania, które zawiera rozdział pt. *Metodyka pracy umysłowej samouka*.

Zasady samokształcenia W. Spasowskiego nie są podręcznikiem lub zbiorem zasad metodycznych z dziedziny samokształcenia, jest to książka, która uzasadnia konieczność samokształcenia, książka, która wskazuje drogi do przemyślenia własnego stosunku do życia, zdania sobie sprawy ze swych uzdolnień i zamiłowań, aby na tej podstawie wytyczyć sobie słuszny, realny i zarazem wzniosły plan indywidualnego samokształcenia, co pozwoli na określenie swojego miejsca i roli w społeczeństwie, na świadome i twórcze uczestnictwo w życiu narodu i w walce o zwycięstwo socjalizmu.

Przystępny sposób ujmowania zagadnień przez autora, żarliwa wiara w słuszność głoszonych ideałów, gorące umiłowanie człowieka i wartości wytworzonych przez niego, wiara w postęp i sens życia, postulat rozwoju osobowości twórczej —

wszystko to sprawia, że książka jest lekturą ciekawą, pobudzającą czytelnika do krytycznego spojrzenia na własną drogę życia, do zastanowienia się, czy i w jakim stopniu ustrzegł się on dogmatycznego i schematycznego ujmowania rozwoju społeczeństwa i jego kultury, teraźniejszości i najbliższej przyszłości.

STANISŁAW MACHETA

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA

Rozprawy Dawida, Mysłakowskiego, Szumana, Kreutza, Baleya. Opracowanie i wstęp Okonia. Warszawa. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1959 s. 209.

Dobrze, że ukazała się wymieniona książka. Rozprawki w niej zawarte mają częściowo już tylko znaczenie historyczne, jednak wobec faktu, że jeszcze dzisiaj różni autorzy się na nie powołują, a same prace są rozsiane w różnych niedostępnych już dzisiaj rocznikach czasopism czy innych publikacji, czytelnik dostaje do ręki w jednej książce zbiór rozpraw czołowych pedagogów i psychologów polskich na przestrzeni ostatniego półwiecza na temat osobowości nauczyciela.

Mamy więc historycznie najstarszą (1912), wielokrotnie przedrukowywaną pracę Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Praca ta jeszcze dziś wywiera wielki wpływ na nauczyciela, chociaż jak czytelnik zauważy, była ona już przed ostatnią wojną poddana krytyce, o czym świadczy umieszczona w zbiorku praca prof. Kreutza. Autor stwierdza, że dominująca u Dawida cecha osobowości nauczyciela, jaką jest miłość, istotnie pomaga nauczycielowi w pracy, nie jest ona jednak cechą specyficzną. Autor wykazuje też, że miłość dziecka nie zawsze musi prowadzić do dobrych rezultatów wychowawczych, ale może też prowadzić do błędów. Za najistotniejszą cechę osobowości nauczyciela uważa Kreutz zdolność sugestywną.

W pracy Baleya znajdzie czytelnik w sposób systematyczny uporządkowane poglądy na osobowość nauczyciela różnych autorów, np. Kerschensteinera, Döringa, Keilhackera, Vowinkla, Grzegorzewskiej, Schneidera i in.

Dwie prace, a mianowicie prof. Mysłakowskiego i prof. Szumana, są poświęcone talentowi pedagogicznemu. Obaj autorzy różnią się określeniem pojęcia „talentu pedagogicznego". Bliższy nam jest Szuman, który pisze, „że w ramach przeciętnie dobrej zdatności każdy nauczyciel może wychowywać dobrze, byleby to czynił z oddaniem... Jeżeli słuszne jest, że nauczanie i wychowanie »z talentem« polega nie na posiadaniu takich czy innych istotnych cech psychicznych, na zbliżeniu do schematu »doskonałego nauczyciela«, lecz na koordynacji i kooperacji funkcjonalnej cech, to typy i indywidualności nauczycieli o bardzo różnej strukturze psychicznej będą mogły osiągać równie dobre rezultaty, czyli wykazywać »talent pedagogiczny« o tej samej wartości" (s. 106).

Budzi się pytanie, czy wybór niniejszy jest wystarczający, aby dać pogląd na dorobek polskiej pedeutologii. Sądzę, że nie. Współczesna pedeutologia zaniechała badań nad „istotnymi" cechami idealnej osobowości nauczyciela. Bardziej interesuje ją, jak układa się obopólny stosunek między nauczycielem a uczniem i jakie wynikają z tego konsekwencje. Wiąże się to z przemianami gospodarczymi i społecznymi, jakie dzisiejsza ludzkość przeżywa. Okres współczesny, zwany przez niektórych drugą rewolucją przemysłową, naładowany jest konfliktami, w których wyniku człowiek czuje się bardziej zagrożony, a to z kolei staje się źródłem nie zna-

nych dotąd trudności wychowawczych. W tych warunkach stosunek nauczyciela do dziecka ma jakieś zasadnicze znaczenie w pracy wychowawczej, bo może spotęgować poczucie zagrożenia, gdy stosunek ten układa się źle, ale może też wpłynąć na wzrost poczucia własnej siły u dziecka i na podniesienie jego zdrowia psychicznego, gdy układa się dobrze. Ten współczesny przedmiot badań pedeutologicznych miał w Polsce swoich prekursorów. Wymienić tu należy Marię Grzegorzewską z jej pracą w przedwojennej „Chowannie" (1938). Warto też przypomnieć zapomnianą pracę Waltera Auerbacha o stosunku nauczyciela do dzieci (*Psychologia Wychowawcza* 1938).

Wybór rozpraw jest poprzedzony artykułem wstępnym prof. Okonia, który książkę zredagował i przygotował do druku. Artykuł ten przedstawia w sposób syntetyczny dorobek nauki o nauczycielu, jest też rzetelnym uzupełnieniem zawartych w książce rozpraw. Od siebie autor zwraca uwagę na konieczność u nauczyciela-wychowawcy znajomości psychiki wychowanka, na konieczność właściwego reagowania na własne niepowodzenia szkolne, na konieczność przekształcania wychowanka, na uspołecznienie nauczyciela i konieczność społecznego zaangażowania się. Autor docenia też znaczenie stosunku nauczyciela do ucznia. Praca, która jest pomyślana jako wstęp do przygotowanego zbioru prac, ujęta jest z natury rzeczy zwięźle, czasami aż za bardzo zwięźle. Autor cytuje dużo nazwisk, które same przez się niewiele czytelnikowi mówią. A o poglądach niektórych wymienionych badaczy pragnęłoby się coś więcej słyszeć, np. o Gjuenie Liu, który jest polskiemu czytelnikowi zupełnie nie znany.

Dość obszerne zestawienie bibliograficzne stwarza możliwości samodzielnego uzupełnienia wiedzy z dziedziny nauki o nauczycielu. Wydawca ma ambicję, by wykaz bibliografii był wyczerpujący, skoro nawet małe artykuły wymienia. Mimo to brak w wykazie prac takich autorów polskich, jak Auerbach, Chałasiński, Kallenbrun, Szneier.

Książka została wydana nadzwyczaj starannie. Na pochwałę zasługuje też zaprezentowanie przez redaktora książki autorów poszczególnych rozpraw podaniem zwięzłego ich życiorysu, najważniejszych ich prac i fotografii, co bardziej zbliża autorów do czytelnika.

L. BANDURA

JAN ZBOROWSKI „ANALIZA PEDAGOGICZNA SKARGI SZKOLNEJ"
Państw. Wyd. Nauk. PAN. Kraków 1959 s. 119.

Autor rozpoczyna pracę od postawienia zagadnienia. Stosunki międzyjednostkowe muszą powodować różne nieporozumienia i konflikty nie tylko wśród dorosłych, ale w większym stopniu wśród dzieci i młodzieży. Konflikty dorosłych rozwiązuje ustawodawstwo, konflikty dzieci nie są doceniane na ogół przez wychowawców, ich skargi są ignorowane i bagatelizowane albo nawet tępione, rzadko mieszczą się „w rejestrze świadomych i ważnych ogniw wychowawczego oddziaływania", mimo że źle załatwione mogą spowodować nie dające się przewidzieć skutki natury psychicznej i społecznej. Problem skarg dzieci szkolnych nie ma w literaturze pedagogicznej polskiej monograficznego opracowania. Liczne prace zagraniczne, z których

autor korzysta (Binet, Stern, Claparède, Neumann, Verendonk i inni), pisane są raczej ze stanowiska zeznań, wiarygodności świadczeń i oskarżeń dzieci. W tym kierunku szła też dawniejsza praca autora (*Świadczenia dzieci...*). Obecnie opracował to zagadnienie autor nie tylko na podstawie literatury niemieckiej i francuskiej, lecz przede wszystkim na prowadzonych przez kilka lat własnych badaniach, głównie w szkołach podstawowych, a także średnich w Katowicach, Chorzowie i Pszczynie przy pomocy 4-osobowego zespołu nauczycielskiego. Zebrano drogą ankiety 877 wypowiedzi wśród uczniów klas IV—VII i 130 wypowiedzi nauczycieli w sprawie genezy i częstości skarg uczniowskich, ich załatwiania, prawdomówności świadczeń i znaczenia w procesie wychowania. Materiał bogaty, rzucający nowe światło na sprawę skarg dzieci i młodzieży.

Autor rozpatruje to zagadnienie w siedmiu rozdziałach. W rozdziale I *Zeznania i skargi szkolne jako przedmiot dotychczasowych badań naukowych* głównie co do dokładności i wierności zeznań skarżących i świadków. W rozdziale II *Rozwój pojęć moralnych u dzieci* opiera się autor na J. Piageta *Le jugement moral chez l'enfant* i rozróżnia trzy fazy: a) realizm moralny, który uznaje za zło każdy uczynek zabroniony przez dorosłych, b) przekroczenia przepisów i reguł postępowania, c) wszystkie wykroczenia, które naruszają autonomiczne ideały. W rozdziale III zastanawia się autor nad genezą skarg, nad istotą wyrządzonej krzywdy ze stanowiska moralnego, materialnego i społecznego, omawia próby jej rehabilitacji i analizuje wymiar kary i jej skutków. Karę pedagogiczną wyraźnie odróżnia od kary w przewodzie sądowym i uznaje za jej cel poprawę: fiat iustitia, ne pereat mundus.

W rozdziale IV przedstawia autor bardziej szczegółowo rolę jednostek impulsywnych w procesie powstawania incydentów, które początkowo załatwiane są przez same dzieci i dopiero w późniejszym stadium docierają do nauczyciela. Autor wykazuje głęboką znajomość psychiki dzieci i stosunków szkoły podstawowej. Zestawienia i tablice unaoczniają ilość i wzrost skarg w poszczególnych latach szkolnych. W rozdziale V zastanawia się autor nad tym, jak uczniowie sami oceniają skargi szkolne, i to na podstawie ankiety przeprowadzonej w klasach od IV do VII szkół podstawowych. 797 uczniów — w tym 394 chłopców i 403 dziewcząt — odpowiada na pytanie ankiety. W pierwszym rzędzie, jak reagują dzieci na wyrządzone krzywdy. Wyniki poleca autor przyjmować z pewną ostrożnością, gdyż zebrane nie bezpośrednio w danej sytuacji, lecz później przez filtr refleksji i rozsądku, mogą nie dość wiernie wyrażać stan przeżyty. Niewątpliwie wyniki te rzucają pewne światło na świadomość i postawę moralną młodzieży. Autor wraca do interesującego go od dawna zagadnienia, w jakim stopniu są dokładni i zgodni ze stanem faktycznym oskarżyciele w swym własnym mniemaniu, w ocenie swych własnych oskarżonych i w świetle zeznań świadków. To daje autorowi możność analizowania zdolności obserwacji i reprodukcji dzieci, więc zdolność skupienia uwagi i pamięci. U świadków rozróżnia trzy typy umysłowe: powierzchowny, opisowy, interpretujący, zależne zasadniczo od fazy rozwoju obserwowanych uzdolnień. Te uwagi podkreślają znowu względną wartość zeznań dziecięcych, pogłębianą ponadto przez intencję powiększenia winy oskarżonego lub jej pomniejszenia, gdy się jest oskarżonym.

W dalszej części analizuje autor stosunek nauczycieli i wychowawców do tego zagadnienia. 130 pedagogów odpowiadało na 11 pytań ankiety, w których charakteryzowali nie tylko stopień uspołecznienia klasy powierzonej ich opiece, ale także oznaczali, jaką rolę odgrywają skargi w procesie wychowania. Wszystkie zagadnienia, które w pierwszej części były oświetlane ze stanowiska ucznia, powracają teraz w oświetleniu nauczycieli w rozdz. VI i VII. Na ogół nauczyciele nie doceniają

zagadnienia skarg. Są one dla nich balastem, który dużo czasu zajmuje, a niejednokrotnie wprowadza ich w sytuacje trudne, w których czują się bezradni. Analizując wypowiedzi nauczycieli, autor słusznie podkreśla, że zło tkwi nie w samej skardze, lecz w dziecku, które zły czyn popełniło, że antagonizmy w klasie wynikają nie ze skarg, lecz z czynów młodzieży. Nie wolno więc identyfikować przyczyny i skutku. Przyznaje, że rola nauczyciela jako rozjemcy jest trudna — ma stwierdzić, czy dany czyn narusza przepisy obowiązujące klasę, czy jest tak szkodliwy, że musi być karany, jaką karę należy wymierzyć ze względu na czyn i właściwości sprawy, czy kara wzmocni siły moralne delikwenta. Pedagog dąży do poprawy oskarżonego, musi więc znać właściwości i cechy jego psychiki.

Autor dochodzi do stwierdzenia, że w stosunkach międzyjednostkowych muszą powstawać nieporozumienia i konflikty, muszą one istnieć także w życiu szkolnym. Załatwianie konfliktów odbywało się prymitywnie przez samosąd i rewanż, w stosunkach społecznie uregulowanych przez skargę i sąd.

Skargi uczniów nastręczają wiele trudności, bo często ich przedmiot nie jest objęty kodeksem karnym i prawnym, a w życiu szkolnym grają ważną, a nawet decydującą rolę. Oskarżyciele, oskarżeni i świadkowie są w takim okresie rozwojowym, że prawdomówność, wierność przedstawienia i chęć obiektywności budzą poważne zastrzeżenia. Ze stanowiska prawnego skargi młodocianych muszą być inaczej załatwiane niż skargi dorosłych. W życiu szkolnym nie mogą być odrzucane z powodu względnej wartości świadczeń lub ignorowane, bo mają one ważny wpływ na cały rozwój psychiczny młodych ludzi. Ze względów pedagogicznych właśnie muszą być przedmiotem badań i specjalnych zabiegów w procesie wychowania. Muszą być umiejętnie ze stanowiska wychowawczego rozpatrywane i załatwiane.

Praca Zborowskiego spełnia w znacznej mierze to zadanie. Wykazuje głęboką znajomość psychiki ucznia, głównie szkoły podstawowej, umiejętność stosowania metody ankietowej i interpretowania jej wyników, wykazuje umiar i obiektywność zarówno w stawianiu zagadnień, jak ich rozwiązywaniu. Książka Zborowskiego stanie się cenną pomocą dla nauczycieli w wykonywaniu zawodu, bo przełamie ich niechęć do skarg uczniowskich, przekona, że trafne ich załatwienie jest ważnym etapem w wychowaniu. Praca Zborowskiego zasługuje w pełni na polecenie.

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ
Lublin

METODYKA PIERWSZYCH LAT NAUCZANIA

(„Wspólna Sprawa" — Warszawa 1959 — s. 499)
Praca zbiorowa pod red. Antoniego Maćkowiaka i Stefana Wołoszyna

Pod tym tytułem 13 autorów referuje następujące zagadnienia:

1. Stefan Wołoszyn — Nauczanie początkowe oraz jego metodyka w rozwoju historycznym i dzisiaj.
2. Lidia Wołoszynowa — Psychologiczne podstawy nauczania w młodszym wieku szkolnym.
3. Janina Maćkowiakowa — Nauka czytania i pisania.

4. Jan Kulpa — Nauczanie języka polskiego w klasach I—IV.
5. Stanisław Jarantowski — Nauczanie matematyki w klasach I—IV.
6. Jadwiga Wernerowa — Początkowe nauczanie biologii.
7. Marcin Maik — Nauczanie geografii w klasach I—IV.
8. Ludwik Bandura — Nauczanie historii w klasie IV.
9. Edward Kurzyński — Nauczanie rysunku w klasach I—IV.
10. Bolesław Kiernicki — Nauczanie pracy ręcznej w klasach I—IV.
11. Stefan Wasiak — Nauczanie śpiewu w klasach I—IV.
12. Marian Krawczyk — Wychowanie fizyczne na szczeblu nauczania początkowego.
13. Jan Dryjański — Praca w klasach łączonych.

Z powyższego widać, że w tej obszernej pracy objęto w zasadzie wszystkie zagadnienia wchodzące w zakres nauczania początkowego. Rozdział o pracy w klasach łączonych zajmuje tu miejsce specjalne i w ścisłym tego słowa znaczeniu do metodyki szczebla początkowego nie należy, jednak z wielu względów zamieszczenie go w zbiorze jest pożyteczne.

Omawiana praca zbiorowa jest poważnym wysiłkiem autorskim, redaktorskim i wydawniczym. Zasługuje ona na dokładną analizę — zamierzeń i osiągnięć. Rzecz zrozumiała, że analizy takiej nie można w pełni dokonać bez konfrontacji z warsztatem szkolnym, z praktyką, bez konfrontacji z adresatem, ku któremu książka jest skierowana.

Wprawdzie wydawnictwo nie określiło głównego odbiorcy książki, jednak łatwo się domyślić, że ma ona służyć zarówno kandydatom na nauczycieli, jak również nauczycielom i tym wszystkim, którzy bardziej refleksyjnie ustosunkowują się do nauczania w klasach I—IV, np. metodykom różnych przedmiotów w klasach V—VII.

Z tego też względu analiza — ocena książki inaczej będzie się przedstawiać z punktu widzenia wykorzystania jej przez dany krąg odbiorców. Każdy tu bowiem może mieć swoje racje. Jedni np. zainteresowani realizacją „metodyki" jako przedmiotu nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli mogą pytać, czy książka zawiera rzeczywiście całokształt zagadnień metodyki pierwszych lat nauczania, jako „dyscypliny zarówno teoretycznej, jak i normatywnej" (wg sformułowań S. Wołoszyna — s. 15—17), ujętych wystarczająco konkretnie (nie praktycystycznie), a równocześnie odpowiednio naukowo uzasadnionych? Nauczyciele-praktycy mogą pytać, czy rozważania Autorów pozwalają im lepiej zrozumieć, a zatem pogłębić szczegółowe kwestie związane np. z nauczaniem ortografii lub pokonywaniem trudności w rozwiązywaniu zadań tekstowych w nauczaniu matematyki.

I nasze uwagi będą tylko uwagami częściowymi — w odniesieniu do niektórych spraw, jakie nasuwają się po przeczytaniu tej obszernej książki.

Pytanie pierwsze: czy treść książki zgodna jest z przyjętym tytułem i rozważaniami zawartymi w r. I?

Pytanie drugie: co nowego wnosi ona w stosunku do opublikowanych różnych opracowań metodycznych — ogólnych, „materiałów" i monografii?

Stefan Wołoszyn w r. I precyzuje charakter metodyki nauczania początkowego jako dyscypliny naukowej w tym rozumieniu, że każda metodyka naukowo uprawiana oznacza „teorię nauczania określonego przedmiotu szkolnego". Przedmiot rozważań metodyki nauczania początkowego jest w stosunku do innych metodyk szczególnie złożony i skomplikowany, na co składa się całokształt celów i zadań, funkcji dydaktyczno-wychowawczych w ogólnym i szczegółowym ujęciu na tym szcze-

blu nauczania. Częściową ilustracją złożoności zagadnienia jest przegląd rozwoju „metodyki" w nowszych czasach i obecnie, zakończony obszerną bibliografią. Rozdział napisany rzeczowo i interesująco.

Z kolei Lidia Wołoszynowa kładzie „psychologiczny fundament" pod nauczanie w młodszym wieku szkolnym — zarys rzetelnie zrobiony, interesujący i instruktywny o psychologicznych podstawach uczenia się i przyswajania przez ucznia materiału nauczania z mocnym akcentem na kształtowanie umiejętności i nawyków (wymienia ich rodzaje). Szkoda tylko, że za mało dowiadujemy się o wynikach badań Piageta. W zakończeniu Autorka pisze: „Z punktu widzenia pedagogicznego proces uczenia się zależy ponadto od materiału i metod nauczania" (s. 87).

Po tych uwagach i w wyniku rozważań zawartych w rozdziale I czytelnik spodziewałby się właśnie omówienia sygnalizowanych zagadnień, tych mianowicie, które składają się na ogólną część metodyki nauczania początkowego, a więc celów i zadań, treści (programu) procesu, metod i środków nauczania. Po części ogólnej przyszłyby rozważania, jak owe problemy ogólno-metodyczne (w różnych częściach, z różnym nasileniem) zastosowywać w procesie nauki czytania i pisania, nauczania j. polskiego itd. Przy czym, należy to podkreślić, że nie powinien to być zbiór różnych „metodyk", a to z tego m. in. powodu, że przedmiotów nauczania w sensie dyscyplin naukowych na tym poziomie nauczania nie ma. Część szczegółowa metodyki nauczania początkowego w odniesieniu do odpowiednich przedmiotów nauczania powinna by ustalać prawidła postępowania dyktowane zadaniami i materiałem programowym tych przedmiotów. Oczywiście można mieć inny pogląd na rozumienie metodyki nauczania początkowego (zawsze jednak w sensie dyscypliny naukowej).

Tymczasem czytelnik otrzymuje na dalszych stronicach książki różne rozwiązania poruszanych wyżej zagadnień. Jedne opracowania dla „swoich potrzeb" roztrząsają zatem i te ogólne, i „swoje własne" szczegółowe (np. biologia, historia, praca ręczna), inni natomiast Autorzy przystępują do opracowania swojej własnej specjalności (np. nauka czytania i pisania, j. polski, śpiew, wychowanie fizyczne). Niektóre prace zachowały właściwy w tym względzie umiar (stosunek części ogólnej do szczegółowej), jak np. biologia, geografia, inne natomiast mniej (np. praca ręczna).

Poszczególne opracowania zatem mają różny charakter. Ogólność i szczegółowość zagadnień danego przedmiotu różnie jest rozwiązana.

Spotkać można na wielu stronicach rozważania zbędne, np. — ogólnikowe stwierdzenie o prawidłowościach rozwoju myślenia (s. 406), podczas gdy na początku Lidia Wołoszynowa uczyniła to znacznie szczegółowiej. Niektóre rozważania B. Kiernickiego w „pracy ręcznej" o właściwościach różnych typów myślenia powinny raczej znaleźć się na początku książki.

Pewne opracowania mimo zwartości są wystarczająco konkretne (biologia, śpiew, geografia, rysunek, wf), inne nie. Brak w nich bowiem ujęcia całości zagadnień w pewien system. Np. matematyka. Spotykamy tu w p. 1 „Główne problemy metodyczne w nauczaniu matematyki w kl. I—IV" przedstawienie roli i zadań w nauczaniu matematyki (na podstawie uwag wstępnych i programu z r. 1956), a następnie w p. 2 omówienie „Metody doprowadzania dzieci do zrozumienia pojęć liczbowych", tak jakby to nie były „główne problemy metodyczne".

Można z kolei (ciągle w obrębie pytania pierwszego, postawionego na początku) pytać, czy poszczególne opracowania niezależnie od tego, co powiedziano wyżej, są ujęte wewnątrz własnych rozważań dostatecznie proporcjonalnie. Chodzi

o to, czy pewnym zagadnieniom nie poświęca się nadmiernie dużo miejsca, a pewnym znów za mało.

I pod tym względem mamy do odnotowania nierówność opracowań. Np. w rozdziale o nauce pisania i czytania, pisaniu poświęca się zbyt mało miejsca, okres przygotowawczy jest szeroko potraktowany w stosunku do innych, trwających w czasie wielokrotnie dłużej.

Powstaje również pytanie, czy celowe jest przedstawianie metod nauki czytania w rysie historycznym, kiedy to ze względów zrozumiałych trzeba ograniczać się tylko do pewnych informacji, bardzo fragmentarycznych i uproszczonych (np. zaliczenie elementarza M. Falskiego z r. 1910 do metod globalnych i analitycznych — s. 102—103). W rozdziale poświęconym nauczaniu języka polskiego prawie niewiele mówi się na temat doskonalenia techniki czytania, trudności tu spotykanych (a są one dość częste), zbyt ogólnikowo mimo wszystko ujęto nauczanie ortografii, a także gramatyki. Trzeba tu stwierdzić równocześnie, że pozostałe działy opracowano z dużym znawstwem przedmiotu — konkretnie i rzeczowo.

Mające wiele zalet opracowanie o nauczaniu historii również nie jest pozbawione luk. Np. rozważania poświęcone rozwojowi zakresu programu historii w klasie IV kończą się mniej więcej na r. 1955 i nie znajdujemy ustosunkowania się Autora do ostatnich wersji dość znacznie „okrojonych", tym bardziej że sprawa tematu — obrazu w nauczaniu historii w kl. IV — została w programie w r. 1956 b. silnie zaakcentowana, a w późniejszych wersjach sprawa również regionalizmu. Jest ponadto do rozważenia, czy niektóre uwagi Autora o zadaniach w nauczaniu historii są na tym szczeblu możliwe do zrealizowania (s. 341—342) i czy są one zgodne z innymi uwagami wypowiedzianymi na pozostałych stronicach tekstu?

W innych opracowaniach znajdujemy również omawiane tu „zachwianie równowagi" w referowaniu różnych zagadnień. Np. w „matematyce" mało powiedziano o rozwiązywaniu zadań tekstowych, zagadnieniu b. ważnym w początkowym nauczaniu matematyki.

Najpoprawniej przedstawiają się opracowania grupy przedmiotów artystyczno-technicznych i wf., geografii, a także biologii, chociaż i tu np. poświęcono zbyt mało miejsca przyrodzie w klasie IV.

Przechodzimy do krótkiej odpowiedzi na postawione wyżej pytanie drugie, co nowego wnosi omawiana pozycja do różnych dotychczasowych opracowań metodycznych z tego zakresu.

Mamy tu prace o charakterze nowym — jako wynik pewnych badań i poszukiwań, mamy niektóre nowe naświetlenia, np. prące Stefana Wołoszyna i Lidii Wołoszynowej, B. Kiernickiego o nauczaniu pracy ręcznej, pewne elementy tego typu odnajdujemy w opracowaniu o nauce czytania i pisania J. Maćkowiakowej. Opracowania J. Wernerowej, E. Kurzyńskiego, S. Wasiaka, M. Krawczyka, M. Maika zawierają w całości biorąc, niezależnie od tych czy innych braków, całokształt ważnych zagadnień w realizacji poszczególnych przedmiotów. Opracowanie L. Bandury, syntetyczne i problemowe, pozwala na wyciągnięcie różnych, praktycznie ważnych wskazań w nauczaniu historii. Tak samo i praca J. Kulpy w odniesieniu do nauczania języka polskiego.

Nie możemy natomiast tego w pełni powiedzieć w stosunku do pracy o nauczaniu matematyki, mimo tych czy innych ciekawych ujęć i pożytecznych rozwiązań.

Matematyka jest szczególnym przedmiotem w nauczaniu początkowym, bardzo ważnym z wielu względów, któremu przecież poświęca się i dużo czasu, i wiele uwagi. Matematyka, posiadająca program liniowy i węzłowe do realizacji zagadnienia

w poszczególnych klasach, nadaje się chyba najlepiej do przedstawienia systemu metodycznego właśnie klasami, gdyż wówczas jej liniowość i „specyficzna logika" może być wyraziście ukazana, oczywiście po omówieniu na początku pewnych centralnych zagadnień w odniesieniu do całości. W naszej literaturze metodycznej posiadamy szereg cennych pozycji, choćby wspomnieć prace L. Jeleńskiej — A. Rusieckiego, J. Hawlickiego i W. Borowskiego, A. Pczołki (tłumaczenie z j. rosyjskiego), nie mówiąc już o wielu artykułach opublikowanych w czasopiśmie „Matematyka" i „Życie Szkoły". Czy autor twórczo to wszystko wykorzystał i zastosował? W niektórych miejscach tak, w niektórych jednak nie, w rezultacie czego na wielu stronicach spotykamy ogólniki.

W zakresie postawionego wyżej pytania można również rozważać sprawę wykorzystania literatury najnowszej i dostępnej (naszej i obcej). I pod tym względem w niektórych opracowaniach mamy pewne luki.

Można wreszcie pytać, czy niektóre rozważania Autorów w szczegółach nie budzą wątpliwości. Zapewne tak (np. nauka czytania i pisania, matematyka). Ale na tym miejscu o nich mówić nie będziemy.

Powiedziano na początku, że zarówno wysiłek Autorów, Redaktorów, jak i Wydawnictwa w przygotowaniu pracy jest poważny, prace poszczególne — o różnym charakterze i poziomie, przedstawiają czytelnikowi wachlarz zagadnień do przemyślenia, w niejednym wywołują dyskusję, dzięki której można będzie doskonalić ujęcia i zdążać do opracowania w pełnym tego słowa znaczeniu „metodyki pierwszych lat nauczania", której ciekawe rozwiązanie pokazała nam w r. 1926 L. Jeleńska.

Sprzyjającym tutaj czynnikiem będzie poddanie ważnych zagadnień, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych, badaniom i eksperymentom, w wyniku czego w opracowaniach monograficznych oświetli się wiele skomplikowanych kwestii. Dokonać tego mogą określone instytucje i osoby, zainteresowane teorią i praktyką początkowego nauczania.

T. WRÓBEL

TRUDNY SIEW *

Nakładem „Naszej Księgarni" ukazała się na krótko przed „Dniem Nauczyciela" książka *Trudny siew*. Wydana została, jak na nasze stosunki wydawnicze, w rekordowym tempie.

Dziewiętnaście opowiadań, które weszły w skład tego tomu, to rezultat konkursu ogłoszonego w 1959 r. przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego i Wydawnictwo „Nasza Księgarnia". Konkurs trwał sześć miesięcy. Wpłynęły 604 prace. W tomie tym drukowane są nie tylko prace nagrodzone.

Książka, wydana na dobrym papierze, zawiera ciekawie skomponowane ilustracje i piękną obwolutę wykonane przez Józefa Wilkonia. O książce tej pisał Marian Brandys:

„Dla większości społeczeństwa dzisiejsza szkoła jest ciągle »ziemią nieznaną«.

* Książka stanowi zbiór 19 opowiadań i ukazała się nakładem „Naszej Księgarni" — Warszawa 1959 r.

Żadnemu z zawodowych literatów — mimo wielokrotnych usiłowań w tym kierunku — nie udało się zgłębić i ujawnić mechanizmu życia szkolnego. Wydaje mi się, że po raz pierwszy zostało to dokonane w tej książce. Wprawdzie w stopniu minimalnym — ale przez ludzi najbardziej wiarygodnych i kompetentnych, bo autorami zebranych tu opowiadań są ludzie przeważnie bardzo blisko związani z życiem współczesnym szkoły".

Wyboru dokonano także pod względem geograficznym: różne części Polski, zagranica, duże i małe miasta i wsie. Opowiadania dotyczą Ziem Zachodnich, okolic górskich; wypadki rozgrywają się w szkole podstawowej i średniej, na kursach dla analfabetów. Występują różne typy uczniów z różnych środowisk, różne charaktery. Wszystkie jednak opowiadania cechuje głęboka, szczera prawda. Wszystkie ułatwiają poznanie szkoły, przybliżają ją, budzą często głęboki szacunek dla ucznia i dla nauczyciela.

„I oni, i Pani mają dwa światy: szkołę i życie poza szkołą. Ich dzień i Pani dzień są rozbite na dwa obszary doznań i przeżyć. W szkole królestwem Pani jest klasa. Dla nich klasa nie jest królestwem, o nie, ich królestwem jest już raczej szkolne podwórze. Ale jedno jest pewne, że tak dla nich, jak dla niej, klasa to kuźnia, w której Pani formuje ich na gorąco i zimno".

I jeszcze jedna cecha charakterystyczna obejmuje niejako te opowiadania: optymizm, wiara w działanie wychowawcze szkoły, wiara w dobroć człowieka i dobroczynne skutki tej dobroci.

Jak my często nie znamy dzieci i młodzieży, jak często mylimy się i źle osądzamy — odczytuje się w opowiadaniu *Don Kichot z Olszany*. Kilkunastoletni chuligan, Bronek, prostak, rozrabiacz, gruboskórny i trywialny demoralizator całej klasy — w zetknięciu z nieszczęściem okazuje się wrażliwy, subtelny, pełny surowej czułości dziecka, o ileż wyższy i lepszy od dorosłych. Ratuje nauczyciela przed zwątpieniem, przywraca mu wiarę w celowość pracy wychowawczej, umacnia. I kiedy chłopak po rozmowie z nauczycielem żegna się z nim, *Don Kichot z Olszany* zwierza się: „Zamyślony, długo siedzę przed piecem, przyglądając się pełgającym po drzewie ognikom. To chyba jest świąteczny wieczór. Dziękuję ci, Bronku!"

We wszystkich prawie opowiadaniach przebija głęboka miłość nauczycieli do „swoich" dzieci, miłość do pracy nauczycielskiej. Często ta miłość zwycięża smutek, popycha do świadomego wyboru jednej z dwu dróg: lżejsza, lepsza praca nie nauczycielska — czy cięższa, pełna trudu i wyrzeczeń praca wychowawcza. Wyrzeczeń włącznie do szczęścia osobistego. Bohater wybiera cięższą drogę.

Tak się dzieje w opowiadaniu *Dezycja:* „Wiedziałem już, że zostanę tu, że będę nadal uczył polskie dzieci przy Rue de Diable. A Ewa... Jeżeli naprawdę mnie kocha, to musi zrozumieć, że nie mogę inaczej. Po prostu nie mogę".

Tak się dzieje w opowiadaniu *Droga przez zielone wzgórze*. Młoda nauczycielka odrzuca propozycję narzeczonego, by przyjechała do niego za granicę, porzuciła starą nauczycielkę, której wszystko zawdzięcza, porzuciła swą pracę w szkole, dzieci, które pokochała.

„Czy mogłam przyjąć to, co on pisał: »Tu nie będziesz musiała pracować, bo ja na nas dwoje zarobię. Więc jeżeli mnie kochasz, przyjedź«. Jeśli kocham? Czy po takim liście mogłabym jeszcze kochać Adama? Jeśli on nie rozumie tego, co to znaczy wdzięczność i przywiązanie, jeżeli sam stwierdza, że tu muszę pracować, a chce, żebym pracę rzuciła?... Jakże? Tak mało nauczycieli, a dzieci tak dużo... Zostawić puste miejsce po sobie?"

W krótkim, ale jakże wymownym opowiadaniu *Brzydka Zuza* nauczycielka jest

uprzedzona do dziewczynki, od której czuć było mdlącą, przykrą woń. Okazało się, że dziecko cierpi na zapalenie ucha. Dziecko jest sierotą, opuszczoną, poniewieraną, nie lubianą przez dzieci. Nauczycielka zajęła się leczeniem małej, chociaż z trudnością hamowała jakąś dziwną niechęć do Zuzi. Aż razu pewnego, gdy dziecko pobite przez chłopca, pokrwawione, umazane łzami i kurzem płakało na podwórzu, coś się przełamało w nauczycielce:

„Nachyliłam się nad dziwacznym stworzonkiem. I nagle... uśmiechnęłam się najczulszym uśmiechem. Objęłam delikatnie chude ramionka, wstrząsane jeszcze łkaniem. — Chodź, kochanie, moje biedne maleństwo — klęcząc szeptałam w jej zaropiałe ucho. — Nie płacz, umyjemy, opatrzymy, nie będzie bolało.

Płaczące dziecko oderwało pokrwawione rączki od twarzy i zarzuciło mi na szyję w nagłym odruchu. Cienkie ramionka przywarły do mnie mocno. Westchnienie ulgi rozprężyło wątłe ciało. Mokra twarz dotknęła mego policzka. I tak trwałyśmy chwilę w niemym uścisku, otoczone kręgiem milczących dzieci".

Można by jeszcze wiele ukazać przykładów w tej książce, świadczących o miłości nauczyciela do dzieci, do młodzieży, do szkoły. Ta miłość różniąca się często od rodzicielskiej, która bywa niekiedy zbyt wiele wybaczająca, zaślepiona, przekreślająca wysiłek szkoły i nauczyciela — jest miłością rozumną, kierowaną, nawet surową. Bez tej miłości trudno byłoby nauczycielowi wytrwać w swej pracy. Ona pomnaża jego siły i opromienia szarość codziennego dnia i jego i jego wychowanków.

Szczególnie trzy opowiadania: *Imieniny*, *Osamotnienie* i *Szprycka do bani* wymagają podkreślenia. Wywierają wrażenie jakiegoś upoetycznionego reportażu, relacji dokumentarnej, po prostu raportu-sprawozdania. *Imieniny* to utwór, w którym tysiące nauczycieli-czytelników odnajdzie bez trudu „swoją" szkołę, „swoje" dzieci i „swoje" codziennie przez lata powtarzające się troski i radości, klęski i zwycięstwa. Ale nie tylko w tym tkwi wartość opowiadania. Jest artystycznie dojrzałe. Napisane językiem prostym, bez ozdobników; właśnie swoją prostotą i bezpośredniością trafia do czytelników, zmusza do refleksji i wzrusza.

Następuje punkt kulminacyjny opowiadania. Niczego nie spodziewająca się nauczycielka, znająca jak zły szeląg swoich „pupilów", staje nagle w drzwiach klasy zdumiona. Katedra wygląda jak ogród i pachnie tak, że nie czuje się już zapachu podłogi. To drugie zdanie o zapachu podłogi osłabia, a nawet redukuje wdzierające się wzruszenie.

Kiedy dzieci śpiewają „Sto lat", Pani mruży śmiesznie oczy i już wydaje się, że zapłacze, już płaczą dziewczynki, już chór nie jest tak głośny, jak z początku, ale nie. Wszystko jest utrzymane we właściwym wymiarze. Nie następuje spodziewane ogólne „Kochajmy się", chociaż — tak sobie można dośpiewać — Pani ujrzała na moment prawdziwe oblicze swojej klasy. Potwierdza się jej wiara w skuteczność swojej pracy wychowaczej, znikają jak zły sen zwątpienia.

I znowu scena się zmienia. Matematyk klasowy błyskawicznie oblicza, ile było wszystkich cukierków, którymi Pani obdarowała klasę. No i znowu zaczęła się lekcja.

Tak kończy się opowiadanie o jednej z tysiąca klas szkolnych. Czytelnik z całym zaufaniem wierzy autorce, gdy wkłada w usta swej bohaterki słowa: — Dzieci są dobre. Nie ma dzieci złych. Są tylko dzieci trudne i dzieci zaniedbane.

Treść *Osamotnienia*, myśl, sens, idea wywoła na pewno wiele różnych komentarzy i nieporozumień. Temat (śmierć samobójcza starej, samotnej nauczycielki) posłużył autorowi nie tylko do snucia głębokich refleksji. *Osamotnienie* również wzrusza,

ale na inny sposób. Budzić może gorzkie myśli: Jaki cel przyświecał autorowi? Chciał w formie literackiej napisać nauczycielowi curriculum vitae? Ku przestrodze? Chodziło o wizerunek jednego żywota? Czyżby hołdował determinizmowi? Wprowadzenie do akcji opowiadania Wielkiego Człowieka, Związku, nauczycieli-emerytów ma podkreślać tło, na którym rozgrywają się wypadki związane z główną postacią opowiadania.

W ostatecznej konsekwencji opowiadanie jest wyrazem głębokiego optymizmu. Świadczy o tym testament prof. Delatoura, który zapisuje cały swój, jakże skromny, majątek Związkowi, świadczy o tym jego list do młodych nauczycieli:

„Nie zrażajcie się jednak, drodzy Koledzy, ciężkim życiem, jakie dzisiaj pędzimy my, starzy nauczyciele. Wierzcie mi, że słodycz, jakiej zaczerpniecie z urzekającego trudu nauczycielskiego, warta jest nawet ofiary, jaką ponieść trzeba w starości. A może Wy już doczekacie się tych czasów, kiedy po owocnej i samopalnej pracy nauczycielskiej stary pedagog uzyska warunki do spokojnego bytowania na schyłku swojej życiowej wędrówki".

Szprycka do bani to opowiadanie różne od reszty zamieszczonych w tym tomie. Treścią jego jest praca lekarza szkolnego. Szkoła dla „przerośniętych", w której występują ciekawi, oryginalni, czasem głęboko tragiczni, pozbawieni szczęśliwego dzieciństwa chłopcy i dziewczęta. Straszliwe mamy i obojętni, a czasem okrutni ojcowie i opiekunowe. Zapracowani, zalatani i w tym wiecznym młynie często już zobojętniali nauczyciele. Są jednak i entuzjaści, kochający dzieci i wierzący w zbawienny wpływ wychowawczy szkoły. Prawdziwa szkoła ze wszystkimi in plus i minus akcesoriami. Takich szkół jest dużo. Takich dzieci „przerośniętych" jest dziesiątki, dziesiątki tysięcy. Młoda lekarka koeha dzieci, współczuje im, pomaga, broni. Często staje bezradna.

Opowiadanie napisane jest żywo, bardzo sugestywnie. Czyta się je jednym tchem. Swoją czułość dla dzieci pokrywa autorka sarkazmem, drwiną, ironią. Drwi i z siebie. Swoją decyzję podjęcia pracy w szkole uzasadnia „tęsknotą do zapachu szkoły". Kiedy zostaje wreszcie zaangażowana do pracy w szkole, wzrusza czytelnika swoim na wpół dziecinnym jakby wyznaniem: „Będzie mi tu dobrze".

Przyjemnie jest chyba nauczycielom pracować z taką lekarką, która po przybyciu do szkoły stwierdza po prostu: „Dobrze wybrałam". *Szprycka do bani* to ciężkie oskarżenie pod adresem tysięcy domów, to groźny alarm uświadamiający, że źle jest z tym wychowaniem w Polsce, jeśli cały jego ciężar i odpowiedzialność przerzuca się na szkołę, na nauczyciela. Czas, czas najwyższy, zdaje się mówić autorka, by przystąpić do sensownej reformy komitetów rodzicielskich, do obarczania rodziców odpowiedzialnością za wychowanie dzieci.

Piękne jest to opowiadanie, głęboko ludzkie i jakże okrutnie prawdziwe. Podkreślono w nim zasadniczą cechę, która charakteryzuje wszystkie opowiadania: wiarę nauczyciela, że dzieci są dobre. Są tylko dzieci trudne i zaniedbane. W *Szprycce do bani* zostało to w bardzo skondensowanej postaci wyrażone przez autorkę i zawoalowane drwiną, spoza której wygląda smutek, żal i uparta wola: ja to zmienię, choćby mnie szlag miał trafić.

Szprycka do bani wierzy: są dobrzy nauczyciele, dobre dzieci. Ogłasza: zabieram się do roboty.

Książka jest warta przeczytania. Ciekawi, uczy i wychowuje.

STANISŁAW BRZOZOWSKI

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

„SOWIETSKAJA PIEDAGOGIKA"

Reforma szkolna, wprowadzona w ZSRR od września 1959 r., rodzi szereg nowych problemów pedagogicznych. Omawia je m. in. na łamach pisma „Sowietskaja Piedagogika" znany pedagog radziecki F. F. Korolew *.

Jako podstawowy problem wymienia sprawę korelacji podstaw nauki z pracą. W latach dwudziestych autorzy programów Ludowego Komisariatu Oświaty dostrzegli niebezpieczeństwo istniejące w koncentrowaniu materiału nauczania wokół problemów produkcji, jednak idea tej konstrukcji zwyciężyła, przyczyniając się do sztucznego wiązania różnych problemów nauczania i pracy. Doprowadziło to do tego, że niektórzy pedagodzy nie chcieli w ogóle tych związków dostrzegać. Autor w tym właśnie widzi przyczynę faktu, że Makarenko odrzucał istnienie związków między nauczaniem podstaw nauk a pracą produkcyjną. Wyrazem niedostrzegania związków istniejących między wiedzą ogólną politechniczną a pracą produkcyjną była chęć potraktowania w projektach planów nauczania — opublikowanych przez Ministerstwo Oświaty Federacji Rosyjskiej, nawet w obecnych warunkach — sprawy kształcenia w zakresie podstaw nauk i przygotowania do pracy produkcyjnej jako dwóch równoległych i nie związanych ze sobą systemów.

Zdaniem autora, jedną z przyczyn zjawiska, że problem łączenia nauczania i pracy produkcyjnej nie został we właściwy sposób rozwiązany w latach 48—49, kiedy to stanął on z całą ostrością przed szkołą radziecką, było niewłaściwe rozumienie związków między wykształceniem ogólnym politechnicznym a zawodowym. W pedagogice panowało przekonanie, że szkoła średnia, dając wykształcenie ogólne i politechniczne, nie może przygotować do określonego zawodu. Broniąc „czystości" wykształcenia ogólnego, zwolennicy tego kierunku sprowadzili kształcenie politechniczne do elementów wiedzy politechnicznej, które mogły być włączone do programu nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Rozgraniczali oni wykształcenie ogólne i zawodowe traktując je jako zjawiska przeciwstawne. Szukali uzasadnienia swych poglądów w wypowiedziach Lenina i w programie Partii przestrzegających przed zbyt wczesną profesjonalizacją młodzieży i przekształcaniem przygotowania do zawodu w zwykłe rzemieślnicze wyćwiczenie.

Tezy KC KPZR i Rady Ministrów o umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR w sposób właściwy ukierunkowały rozwiązanie problemu wzajemnych związków między wykształceniem ogólnym politechnicznym a zawodowym. Nowy sposób rozwiązania tych zagadnień polega na tym, że w drugim etapie średniego wykształcenia łączy się w sposób organiczny kształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe.

Mimo że obecnie obok szkół ogólnokształcących istnieją także szkoły zawodowe, to w przyszłości — zdaniem autora — szkoły zawodowe będą w szerszym zakresie

* F. F. Korolew: *Niekotoryje tieorieticzeskije problemy sowietskoj piedagogiki*, „Sowietskaja Piedagogika" nr 10/1959 r.

uwzględniać wykształcenie ogólne i politechniczne, zbliżając się tym samym w treści wykształcenia do średnich politechnicznych szkół ogólnokształcących z przygotowaniem produkcyjnym.

Autor zwraca także uwagę na konieczność poddania rewizji form organizacyjnych i metod nauczania. Obecnie formy organizacyjne i metody nauczania, nawet te, które są przedmiotem eksperymentów, rozpatrywane są w duchu poglądów pedagogicznych z lat trzydziestych. Na nauczaniu produkcyjnym, brygadowym i grupowym, ciąży system klasowo-lekcyjny. Sytuacja taka czyni wrażenie, jak gdyby proces nauczania nie wymagał uzupełnienia i wzbogacenia. Ciekawe i pełne nowych treści w dziedzinie form organizacyjnych i metod nauczania są doświadczenia pracy dydaktycznej w placówkach wychowania pozaszkolnego i w pracy pozalekcyjnej. Natomiast wielu pedagogów zamiast wyciągać wnioski z tych doświadczeń dla pracy dydaktycznej, w dalszym ciągu wysuwa na pierwszy plan metody wykładania (pogadanki, opowiadania, objaśnienia itp.). Problem aktywizacji uczniów starają się rozwiązać głównie na drodze nasilenia ich samodzielnej działalności poznawczej w czasie lekcji.

Problem łączenia nauczania z pracą produkcyjną uczniów omawia szeroko artykuł S. Szapowalenki i P. Atutowa pt. *Idea przewodnia kształcenia i wychowania* *. Ze względu na to, że w dziedzinie produkcji dóbr materialnych jest zatrudniona większość pracujących, głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie do pracy produkcyjnej. Nie należy jednak pomijać przygotowania młodzieży do pracy w dziedzinie oświaty, ochrony zdrowia, gastronomii, handlu itp.

Związek nauczania z pracą produkcyjną uzyskać można w warunkach, w których nauczanie przedmiotów ogólnokształcących i politechnicznych będzie występować jednocześnie jako środek:

a) przygotowania uczniów do poszczególnych rodzajów pracy;

b) zwiększenia wydajności pracy uczniów;

c) uogólnienia doświadczenia uczniów dla racjonalizacji produkcji i przyswajania nowych zdobyczy techniki.

Ścisły związek wiedzy ogólnej i politechnicznej z pracą produkcyjną powinien sprzyjać podnoszeniu poziomu wykształcenia ogólnego.

Autorzy stwierdzają, że duże znaczenie dla opracowania treści i metod nauczania w nowej szkole mają obecnie przeprowadzane eksperymenty.

Doświadczenie 202 szkół eksperymentalnych Federacji Rosyjskiej wskazuje, że kierunek przygotowań zawodowych powinien być określony przez przemysł ze względu na przyszłe zatrudnienie absolwentów szkół.

W szkołach tych nauczanie pracy produkcyjnej obejmowało 2 części: część teoretyczną — a więc nauczanie technologii, techniki i organizacji produkcji — oraz część praktyczną, której zadaniem było ukształtowanie umiejętności i nawyków pracy uczniów podczas pracy produkcyjnej. Teoretyczna i praktyczna część programu była opracowana na podstawie kwalifikacyjnych wymagań i charakterystykach kwalifikacyjnych poszczególnych specjalności zawodowych.

W szkołach, w których nauczanie przedmiotów ogólnotechnicznych maszynoznawstwa i elektrotechniki stało na wysokim poziomie, uczniowie szybko przyswajali teoretyczną wiedzę zawodową oraz szybko przyswajali sobie umiejętności obsługi maszyn i obrabiarek. Współczesne problemy przemysłu i zadania w dziedzinie

* „Sowietskaja Piedagogika" nr 11/1959.

jego rozwoju powodują konieczność poddania rewizji programów nauczania w tej dziedzinie. Program nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych powinien być uzupełniony wiadomościami obejmującymi zasady obsługi i regulacji automatów, budowy i działania elektrycznych i elektronowych przyrządów pomiarowych, budowę i działanie aparatów kierujących zautomatyzowanymi maszynami. Nauczanie przedmiotów związanych z przygotowaniem technicznym i zawodowym powinno odbywać się w gabinetach organizowanych przez szkoły lub zakłady produkcyjne.

W szkołach eksperymentalnych tylko nieznaczna część czasu przeznaczonego na nauczanie poświęcona była na ćwiczenie umiejętności i nawyków pracy produkcyjnej. Nauczanie pracy odbywało się przeważnie w czasie pracy produkcyjnej i przynosiło lepsze rezultaty. Zakończenie przygotowania do pracy produkcyjnej, w momencie gdy uczniowie podejmują pracę w zakładzie, było niesłuszne. Dobre rezultaty osiągano tam, gdzie uczniowie pracując w fabrykach nadal uczyli się przedmiotów technicznych. W tym ostatnim wypadku nauczanie pracy produkcyjnej obejmowało jak gdyby dwa etapy: pierwszy etap stanowiło teoretyczne i praktyczne opanowanie zawodu, drugi etap obejmował pracę zawodową uzupełnianą i rozszerzaną przez dalszą naukę zawodu i techniki.

Autorzy stwierdzają, że program nauczania powinien być budowany tak, aby treść i kolejność nauczania przedmiotów politechnicznych i zawodowych oraz praca produkcyjna bazowała na wiadomościach z fizyki, chemii, biologii i matematyki oraz elektrotechniki, maszynoznawstwa, rysunku technicznego itp.

Powinna być także uwzględniona odwrotna kolejność, mianowicie: doświadczenie produkcyjne uczniów powinno być uogólniane i włączane w system wiedzy politechnicznej, a nawet wiedzy ogólnej. W tych warunkach zachodzi dopiero połączenie nauczania z pracą produkcyjną.

Błądzą ci pedagodzy, którzy — zdaniem autorów — chcą połączyć nauczanie z pracą produkcyjną przez odrzucenie kształcenia politechnicznego i zastąpienie go jedynie przygotowaniem zawodowym. Wąska bowiem specjalizacja nie przygotowuje takich kadr robotniczych, których potrzebuje współczesny przemysł. Pełnowartościowe ogólne i politechniczne wykształcenie nie tylko skraca okres przygotowania do zawodu, lecz także otwiera przed uczniem możliwości świadomego wyboru zawodu, pozwala szybko opanować różne rodzaje czynności zawodowych bezpośrednio w pracy produkcyjnej.

Prawidłowe łączenie nauczania z pracą produkcyjną wymaga nasycenia materiału nauczania przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego problematyką produkcyjną, nie naruszając przy tym wewnętrznej logiki danych przedmiotów. Jednak powiązanie wiedzy teoretycznej z pracą nie zawsze jest bezpośrednie i trzeba wnikliwie badać charakter tych związków, aby nie popełnić błędów i nie wyszukiwać sztucznych związków.

Praca produkcyjna wpływa dodatnio na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących. Autorzy stwierdzają, że pod wpływem pracy produkcyjnej u uczniów rozwija się analizująco-syntetyzująca działalność mózgu, rozwijają się analizatory, szczególnie analizator linestetyczny, odgrywający ważną rolę w działalności poznawczej. Praca jako proces logiczny w sensie następstwa i wzajemnych związków poszczególnych operacji kształci u uczniów logiczne myślenie, a ciągły proces przenoszenia nawyków z dziedziny pracy w dziedzinę poszczególnych przedmiotów nauczania i na odwrót, sprzyja rozwijaniu u uczniów twórczych sił i uzdolnień. Proces pracy rozwija myślenie logiczne nie tylko ze względu na swą wewnętrzną logikę, lecz także ze względu na to, że wymaga od ucznia wiedzy ogólnej o właściwościach,

budowie i zasadach działania narzędzi i maszyn, dając jednocześnie fundament dla przyswajania tych wiadomości.

Problem łączenia nauczania i pracy produkcyjnej stawia na nowej płaszczyźnie problemy pracy społecznej i użytecznej uczniów. Badania w tej dziedzinie kontynuuje Wydział Kształcenia Politechnicznego Instytutu Metod Nauczania pod kierunkiem członka korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych M. Skatkina. Problemy te wymagają jednak oddzielnego omówienia.

Jak z powyższego wynika, problematyka związana ze zmianami w radzieckim szkolnictwie wprowadza na teren nauk pedagogicznych szereg nowych problemów, których rozwiązanie ukaże w nowym oświetleniu istotę i zadania procesu kształcenia.

S. SŁOMKIEWICZ

„PÄDAGOGIK" — ZEITSCHRIFT FÜR THEORIE UND PRAXIS DER SOZIALISTISCHEN ERZIEHUNG

14 Jahrgang 1959. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin

Pierwsze trzy numery drugiego półrocza 1959 roku (lipiec, sierpień, wrzesień) poruszają wiele ciekawych problemów. Na czoło wysuwa się zagadnienie przeprowadzanej reformy szkolnej, wprowadzenia w życie dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej, ścisłego powiązania szkoły z życiem i nauczania z praktyką produkcyjną, rozwoju samodzielności myślenia i działania w toku nauki produkcyjnej, rozwijania naukowego światopoglądu w oparciu o nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i zastosowanie ich teoretycznych założeń w praktyce produkcyjnej. Zagadnieniom tym „Pädagogik" poświęca bodajże większość artykułów.

W numerze 7/59 zamieszczono obszerny artykuł Wilfrieda Lange pt. *Socjalistyczna rekonstrukcja a oświata ludowa* (s. 533—552), omawiający cele planu siedmioletniego, zadania, jakie plan ten stawia przed gospodarką narodową, wynikające z tych zadań kierunek i cele socjalistycznej rekonstrukcji oraz wynikające z niej następstwa dla nowej szkoły.

Autor stwierdza, że między krajami obozu socjalistycznego rozwija się system socjalistycznego podziału pracy i kooperacji, który zapobiega rozdrabnianiu środków i sił produkcyjnych oraz nierównomiernemu rozwojowi poszczególnych gałęzi produkcji. Następstwem tego jest specjalizacja przemysłowa, umożliwiająca zastosowanie nowoczesnej techniki i technologii produkcji, dzięki której wzrośnie znacznie wydajność pracy, a w jej wyniku nastąpi podniesienie się standartu życiowego oraz poziomu kulturalnego i dobrobytu wszystkich obywateli. Równocześnie z koniecznością podziału pracy między krajami obozu socjalistycznego i rewolucyjnymi zmianami w technologii produkcji i technice w przemyśle rodzi się konieczność przeprowadzenia typizacji gatunków wyrobów, standaryzacji i normowania elementów wszelkich wytworów przemysłowych.

Rekonstrukcja ta — zdaniem autora — może być przeprowadzona dwiema drogami. Pierwsza — to automatyzacja i mechanizacja jako podstawa automatyzacji; druga — wprowadzenie racjonalizacji przy wykorzystaniu posiadanego parku maszynowego i wyposażenia. Chodzi o to, by umiejętnie stosowano najnowsze wyniki nauki i techniki.

Spodziewane wyniki zależą jednakże i przede wszystkim od człowieka, od wza-

jemnego współdziałania pracowników w przemyśle. Szkoła socjalistyczna musi przygotować ludzi, którzy będą posiadali zdolność aktywnego tworzenia, świadomego stosowania i systematycznego rozwijania nowoczesnej techniki i produkcji. Socjalistyczna rekonstrukcja wpływa więc nie tylko na określenie czysto technicznych lub ekonomicznych zadań, lecz określa na długie lata treść, drogi i kierunki rozwojowe wychowania i kształcenia młodzieży, nowej socjalistycznej generacji robotników. Teraz o wiele jaśniejsze niż kiedyś staje się zawodowo-polityczne wychowanie i kształcenie młodych robotników. Dla szkół ogólnokształcących jasną staje się konieczność wychowania uczniów do samodzielnego logicznego myślenia, ich głębokie kształcenie umysłowe, rozwijanie umysłowej ruchliwości, szybkości orientacji i — o czym w dotychczasowej pracy wychowawczej karygodnie zapominano — zdolności naukowego przewidywania. Kształcenie politechniczne w szkołach ogólnokształcących, opierające się na ogólnym wykształceniu naukowym i zbliżające nas do jedności teorii i praktyki, stwarza konieczne warunki dla rozwoju wszechstronnie przygotowanego robotnika dnia jutrzejszego.

Socjalistyczna rekonstrukcja nadaje pracy nowy charakter: stawia przed robotnikami nowe, wyższe wymagania w odniesieniu do humanistycznego, naukowego i zawodowego kształcenia. Tym między innymi tłumaczy się, dlaczego w NRD wprowadza się dziesięcioletnie ogólnokształcące politechniczne szkoły, a ponadto tak przekształca się kształcenie zawodowe, by upowszechniało ono nowe, wyższe jakościowo formy kształcenia zawodowego i przygotowało fachowców socjalistycznie myślących i działających. Autor stwierdza, że już obecnie można zauważyć lepsze wyniki w pracy jako następstwo głębszego kształcenia naukowego i wyższego poziomu socjalistycznego wychowania w dziesięcioletniej szkole ogólnokształcącej. Większa dojrzałość fizyczna i psychiczna absolwentów tych szkół odgrywa niepoślednią rolę. Umysłowa ruchliwość, zdolność zastanowienia się, przyjmowanie z pełną świadomością zadań roboczych, jak również dróg rozwiązywania tych zadań, szeroki horyzont politechniczny, bardziej rozwinięty zmysł techniczno-ekonomiczny, a wreszcie zdolność samokrytycznej analizy popełnianych błędów w pracy — to właściwości, którymi absolwenci szkół średnich przewyższają absolwentów dotychczasowych szkół ludowych (ośmioletnich).

Solidne wykształcenie naukowe, szczególnie w oparciu o przedmioty przyrodnicze, pozwoli fachowcowi w przyszłości stanąć na takim stanowisku, które dotychczas wydawało się nieosiągalne.

Wychowanie politechniczne realizowane przez politechniczne nauczanie w szkołach ogólnokształcących ma odnosić się nie tylko do wychowania polityczno-moralnego, wychowania w umiłowaniu pracy i szacunku do człowieka pracy, lecz musi objąć również rozwój technicznego myślenia i politechnicznej kultury pracy.

Również nowe formy kolektywnej współpracy robotników w okresie socjalistycznej rekonstrukcji przemysłu i socjalistycznej przebudowy rolnictwa stawiają kształceniu zawodowemu nowe wymagania. Praca kompleksowa wymaga wzajemnej pomocy różnych grup zawodowych, a tym samym zmusza do politechnicznego kształcenia się. To zawodowo-politechniczne kształcenie i wychowanie podniesie kwalifikacje robotnika, poszerzy zasięg jego zadań i obowiązków w działalności zawodowej i umożliwi mu zmianę pracy. Możliwość zmieniania pracy, w przeciwieństwie do monotonii specjalizacji zawodowej opartej na starym podziale pracy, ograniczonej pod względem zakresu i treści, podnosi produktywność robotnika. Poza tym kształcenie zawodowo-politechniczne daje podstawy do późniejszego wyuczenia się drugiego lub nawet trzeciego zawodu.

Kończąc te rozważania, autor stwierdza, że przed nauczycielami szkół ogólnokształcących i zawodowych, przed nauczycielami zawodu, jak również i przed naukowcami-pedagogami stoi ważne zadanie — wyciągnięcia z zadań socjalistycznej rekonstrukcji właściwych wniosków i polepszenia w sposób zdecydowany pracy wychowawczej i dydaktycznej.

*

Problem wychowania politechnicznego i powiązania teorii z praktyką porusza również Joachim Mansel w artykule pt. *Przebieg podstawowych procesów nauczania* (nr 7/59). Autor przedstawia zebrane doświadczenia dotyczące organizacji dnia nauczania produkcyjnego wprowadzanego do nowych planów nauczania. Wychodząc z założenia, że dzień przeznaczony na pracę produkcyjną w zakładach przemysłowych stanowi niejako rdzeń kształcenia politechnicznego, stawiano przed szkołą i nauczycielem zadanie planowej i konkretnej jego organizacji, by nauczyciel nie zadowalał się tylko odprowadzeniem uczniów do zakładu produkcyjnego i pozostawiał trzy lub cztery godziny pracy pedagogicznej własnemu losowi. Pewne pozytywne rezultaty w konkretnym rozplanowaniu takiego dnia osiągnęły Zakłady Chemiczne VEB Buna. W zakładach tych udało się tak ująć tok nauczania produkcyjnego, że uczniowie w czasie konkretnej działalności w różnych oddziałach przedsiębiorstwa znajdowali możność zastosowania i uregulowania swoich teoretycznych wiadomości z zakresu metaloznawstwa, maszynoznawstwa lub elektrotechniki. Dzień nauki produkcyjnej ma jeszcze inne znaczenie. Oddziałuje bowiem wychowawczo. Rozwija w uczniach zamiłowanie do porządku, sprzyja ćwiczeniu się w dokładności, pilności, pracowitości i sumienności. Dzień ten wpływa dodatnio również i na wypełnienie głównego zadania nauczania produkcyjnego, którym jest wychowanie polityczno-moralne, dokonujące się przede wszystkim przez świadomy wpływ opiekuna (instruktora) na ucznia. By opiekunowie mogli istotnie wykonać włożony na nich obowiązek prowadzenia pracy wychowawczej wśród uczniów na stanowisku pracy, dano im następujące wskazówki:

1. Powinieneś stawać przed uczniami z otwartym sercem, by oni czuli, że opiekujesz się nimi zarówno ze społecznego obowiązku, jak i z osobistej potrzeby.

2. Powinieneś włączyć ucznia w tok twej pracy produkcyjnej, objaśnić mu zadania i pracę twoją, jak również jej znaczenie, byś mógł rozwijać w nim zasady kolektywnego myślenia i działania.

3. Powinieneś wyjaśnić uczniowi zasady socjalistycznego współzawodnictwa i mówić z nim o twoich sukcesach, byś przez to zachęcał go do pracy.

4. Powinieneś opowiedzieć uczniowi, jak rząd robotników i chłopów wpłynął na poprawę warunków pracy i na twoje życie osobiste.

5. Powinieneś tłumaczyć uczniowi, jak przez twój współudział i współpracę w Partii Demokratycznej i organizacjach masowych przyczynisz się do rozwoju i utrwalenia naszego robotniczo-chłopskiego państwa.

6. Powinieneś zachęcać ucznia, by pilnie uczył się w szkole i był czynnym członkiem organizacji młodzieżowych.

7. Powinieneś pokazywać uczniowi na twoim stanowisku pracy i wyjaśniać, jak nowatorskie metody pracy i usprawnienia wpływają na to, że praca twoja staje się lżejsza, a produkcja stale wzrasta.

8. Powinieneś chwalić ucznia za dobrą pracę i dobre wyniki, natomiast zły stosunek do pracy powinieneś otwarcie krytykować i ganić.

9. Powinieneś nauczyć ucznia rozumieć, dlaczego i jak powinien chronić i pomnażać dobra społeczne.

10. Powinieneś wyjaśniać uczniowi, jakie znaczenie ma twoja norma dla ogólnego wzrostu wydajności pracy.

11. Powinieneś rozmawiać z uczniami o aktualnych zagadnieniach politycznych i przy tym wyjaśniać im punkt widzenia klasy robotniczej.

12. Powinieneś zawsze służyć uczniom dobrym przykładem i zawsze postępować zgodnie z zasadami socjalistycznej etyki i moralności.

Rezultaty właściwego rozplanowania zajęć i właściwego podejścia do swych zadań całego personelu były bardzo dobre. Przyczyniły się one do większego powiązania teorii z praktyką na wszystkich odcinkach.

O innych jeszcze zadaniach nauczania produkcyjnego pisze Herbert Richter w artykule pt. *Wychowanie uczniów do samodzielnego myślenia przez nauczanie produkcyjne* (nr 7/59). Autor wychodzi z założenia, że nauczanie produkcyjne nie ma tylko rozwijać określonych umiejętności praktycznych, lecz ma przede wszystkim wyjaśnić uczniom w czasie wykonywania prac praktycznych teoretyczne podstawy tych prac, wskazywać na współzależność praktyki i teorii i objaśniać zasady tej współzależności, zmuszać go do tego, by swą praktyczną działalność zawsze opierał na teorii. Celem zabiegów wychowawczych w ogólnokształcącej szkole politechnicznej ma być człowiek, dla którego teoretyczne zasady działalności praktycznej nie będą stanowiły tajemnic, który znać będzie prawa rozwoju ekonomicznego i społecznego, który będzie umiał zastosować i wykorzystać prawa natury, który będzie nie tylko posiadaczem i użytkownikiem środków produkcyjnych, lecz ich twórcą i panem. Dlatego przed nauczycielem i opiekunem (instruktorami) stoi ważny problem ustalenia w oparciu o sytuację techniczną, ekonomiczną i społeczną przedsiębiorstwa zadań, które zmuszą uczniów do działania przemyślanego i celowego i w których nastąpi powiązanie elementów nauczania teoretycznego z elementami nauczania produkcyjnego.

Nowe metody nauczania stawiają przed nauczycielami różnorodne i na pewno niełatwe zadania, a te znowu zmuszają do przemyślenia i reorganizacji dokształcania kadr nauczycielskich z uwzględnieniem wychowania i kształcenia politechnicznego. Autor przestrzega jednakże przed przecenianiem w dokształcaniu nauczycieli ćwiczenia sprawności dla samych sprawności. Należy raczej uczyć go wiązania teorii z praktyką, zapoznać go z metodami produkcji przemysłowej w oparciu o praktyczną działalność, wskazać mu różnorodne związki, jakie zachodzą między nauką teoretyczną a praktyczną. Dalej, wskazywać na to, by materiał nauczania podawany był nie tylko formalnie, lecz by był stale systematyzowany i dostosowywany do potrzeb praktyki. Wynika z tego, iż żądanie polepszenia form nauczania w szkołach łączy się ściśle z polepszeniem form i metod dokształcania nauczycieli, gdyż od treści tego dokształcania zależą m. in. ich kwalifikacje, a w konsekwencji wyniki politechnicznego kształcenia i wychowania.

Reorganizacja szkolnictwa w NRD spowodowała również rozwój nauki o wychowaniu, która osiągnęła poważne wyniki. Jednakże w walce o socjalistyczny rozwój szkolnictwa nie przezwyciężono jeszcze całkowicie reakcyjnych pojęć, rewizjonizmu i dogmatyzmu — jak czytamy w artykule redakcyjnym zatytułowanym *Uchwały sesji naukowców-pedagogów* (Pädagogik, nr 8/59). Idealistyczne teorie dotyczące rozwoju i uzdolnień dzieci znajdują nadal swoich zwolenników; stale jeszcze obserwuje się zjawisko abstrakcyjnego teoretyzowania, dogmatycznego sporu o pojęcia i definicje, oddzielania teorii wychowania od metodyki, jak również wą-

skiego praktycyzmu w metodykach nauczania poszczególnych przedmiotów. Uchwały wyżej wymienionej sesji zwracają uwagę, iż przebudowa socjalistycznej szkoły wymaga przede wszystkim przeanalizowania następujących problemów:

1. Społeczne i filozoficzne podstawy socjalistycznego szkolenia i pedagogiki; szczególnie wpływ rozwoju gospodarki społecznej na zadania szkoły; stosunek polityki do pedagogiki; jedność teorii i praktyki jako zasada socjalistycznego wychowania; powiązania pracy produkcyjnej, nauczania i wychowania fizycznego jako jedyna metoda wszechstronnego rozwoju człowieka; materializm dialektyczny jako metodologiczna podstawa pedagogiki.

2. Kształcenie politechniczne jako podstawowa część składowa nauczania w różnych okresach wieku; systematyka nauczania politechnicznego, szczególnie dnia nauczania produkcyjnego; organiczne powiązanie nauczania produkcyjnego z nauczaniem przedmiotowym; politechniczna zasada nauczania poszczególnych przedmiotów; nauczanie politechniczne a kształcenie zawodowe.

3. unaukowienie nauczania i rozwój socjalistycznej metodyki nauczania wszystkich przedmiotów. Szczególnie chodzi o:
— jedność nauczania i wychowania światopoglądowego;
— wykorzystanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki w nauczaniu w szkołach ogólnokształcących;
— jedność nauczania i wychowania;
— systematykę materiału nauczania zgodnie ze specyfiką wieku uczniów;
— rozwijanie w toku nauczania samodzielności i samorzutności;
— proces nauczania w szkole socjalistycznej;
— rozwój uzdolnień, zainteresowań i sprawności w toku nauczania;
— indywidualne oddziaływanie na ucznia a metody nauczania.

4. Wychowanie moralne dorastającej młodzieży, a szczególnie formy i metody wychowania w praworządności i świadomej dyscyplinie, przede wszystkim opracowanie i wprowadzenie w życie uzasadnionego naukowo regulaminu szkolnego:
— wychowanie w duchu umiłowania pracy;
— metody wychowania kolektywnego w szkole i organizacji młodzieżowej;
— metody i formy organizacyjne wychowania w domu rodzinnym, schroniskach, internatach, przedszkolach i ogródkach dziecięcych;
— współpraca szkoły i rodziny na odcinku socjalistycznego wychowania dzieci;
— wychowanie w aktywności społecznej i w pełnym odpowiedzialności stosunku do nauki i do pracy w dziecięcych lub młodzieżowych organizacjach.

5. Wychowanie fizyczne dzieci w szkole i w czasie wolnym od nauki szkolnej, w szczególności treść wychowania fizycznego jako części składowej socjalistycznego wychowania i kształcenia; problem nauki wychowania fizycznego, działalności szkolnych organizacji sportowych, wychowania w obozach letnich.

6. Wychowanie estetyczne jako część składowa jednolitego procesu wychowania i kształcenia w szkołach ogólnokształcących i w kształceniu dorosłych.

7. Szczególna troska o dzieci robotników i chłopów, przede wszystkim osiąganie wysokiej wydajności i rozwoju świadomości klasowej tych dzieci.

Uczestnicy sesji stwierdzili, że przy rozwiązywaniu wszystkich tych problemów konieczna jest współpraca naukowców-pedagogów, nauczycieli, psychologów i naukowców innych dyscyplin, robotników, chłopów, techników i inżynierów. Jednakże podniesienie poziomu naukowego pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkołach jest możliwe tylko wtedy, gdy wszyscy nauczyciele będą studiować pedagogikę socjalistyczną, a wyniki badań będą sto-

sowane w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Dlatego też uczestnicy sesji domagali się wydania szczegółowych przepisów regulujących sprawy kształcenia kadr nauczycielskich.

W numerze 9/59 „Pädagogik" znajdujemy jeszcze jeden artykuł stanowiący pewną całość z omawianymi wyżej, a dotyczący kwestii realizacji kształcenia politechnicznego. Jest to artykuł Günthera Hellfeldta pt. *Powiązanie nauczania z pracą produkcyjną*. Szukając dróg urzeczywistnienia powszechnego kształcenia politechnicznego, autor wskazuje następujące możliwości:

1. Wykorzystanie nauk matematycznych i przyrodniczych do wyjaśniania uczniom i uzasadniania podstaw produkcji przemysłowej i rolniczej, zgodnie z najświeższym stanem tych nauk (nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych).

2. Wprowadzanie uczniów w techniczne podstawy produkcji w oparciu o konkretne przykłady brane z zakładów produkcyjnych (dzień nauczania produkcyjnego i przedmiot nauczania „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji").

3. Wyjaśnianie uczniom podstawowych problemów ekonomii politycznej i decydującej roli człowieka w procesie produkcyjnym i w rozwoju techniki (przedmiot „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji", dalej nauczanie historii, nauki obywatelskiej, a także fizyki, chemii, biologii i geografii).

4. Danie uczniom, w oparciu o ich praktyczną działalność w zakładzie produkcyjnym „minimum" politechnicznego, to znaczy podstawowych wiadomości technicznych, technologicznych i z zakresu organizacji pracy oraz sprawności w dziedzinie obróbki metali, znajomości maszyn, elektrotechniki i produkcji rolnej (dzień nauki produkcyjnej i przedmiot „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji").

5. Wychowanie uczniów w oparciu o pracę produkcyjną do naukowego myślenia, by byli oni zdolni do rozumienia prostych urządzeń technicznych i procesów technologicznych (praca produkcyjna, przedmiot „Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji", odpowiednie działy matematyki i omawianie problemów technicznych na lekcjach fizyki i chemii).

6. Takie wychowanie przez pracę produkcyjną, by pracę, szczególnie pracę fizyczną, szanowali i pokochali, by przepełniała ich miłość do człowieka pracy i do całej klasy robotniczej (nauczanie produkcyjne i jednolity front wychowawczy nauczycieli i robotników (instruktorów).

7. Wychowanie uczniów przez kolektywną pracę produkcyjną w zakładach przemysłowych do pracy kolektywnej i do kolektywnego życia (nauczanie produkcyjne poparte całokształtem pracy wychowawczej szkoły).

Autor wychodzi z założeń, że politechnizacja nauczania nie jest jakąś odrębną, wyizolowaną dziedziną, lecz że jest ona powiązana wielu nićmi z innymi działami pedagogiki.

S. SZAJEK
Poznań

B I B L I O G R A F I A

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE

Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958
(dokończenie)

W nrze 1 *Ruchu Pedagogicznego* zostały zamieszczone materiały bibliograficzne opracowań historycznych z lat 1956—1958 dotyczących kształcenia nauczycieli, projektów reform kształcenia z tegoż okresu oraz dyskusji na temat tych reform. Nr 3 zawierał informację bibliograficzną na temat rekrutacji kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli, zadań, programów i metod kształcenia. Obecnie, na zakończenie, zamieszczamy artykuły dotyczące kształcenia nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, szkół zawodowych, nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz kształcenia wychowawczyń przedszkoli i wychowawców domów dziecka.

A) KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH (UNIWERSYTETY I WSP)

1. DUNIKOWSKI BOLESŁAW: „Aby uczelnie dawały dobrych nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1957 nr 35 s. 3.

Autor rozważa zagadnienie, w jakim stopniu uniwersytety spełniają zadanie jako zakłady kształcenia nauczycieli, i stwierdza, iż absolwentom uniwersytetów brak jest przygotowania pedagogicznego. Stąd pilna potrzeba rozwoju dydaktyki szkolnictwa wyższego. Należy utworzyć katedry metodyk przedmiotowych z zakresu różnych dyscyplin, praktyki pedagogiczne powinny być dłuższe przy odpowiednim doborze szkół i nauczycieli. Na wszystkich uczelniach i wydziałach należy przeprowadzić pedagogiczne przeszkolenie sił pomocniczych.

2. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: „Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi?" *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 4 s. 17—22.

Jest to przedruk przemówienia prof. T. Kotarbińskiego z roku 1920. Autor przedstawia argumenty dwóch przeciwnych stanowisk w sprawie wysuniętej w tytule artykułu. Osobiście autor opowiada się po stronie stanowiska, według którego należy łączyć pracę naukową z dydaktyczną, nie należy odrywać nauki od życia. Mówi on: „Niechaj powstanie uczone nauczycielstwo i niechaj uczeni poczują się nauczycielami. Niechaj się nie rozrasta przedział między społeczeństwem wytwórców naukowych a społeczeństwem szerzących naukę. Nie-

chaj się skupią ludzie nauki i oświaty — oświaty na wszelkich stopniach — w jeden stan, świadomy swej łączności i swego znaczenia".

3. SŁANIA MARIAN: „Kilka uwag o przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli szkół średnich przez wyższe uczelnie". *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 7/8 s. 42—45.

Autor zwraca uwagę na niewystarczające przygotowanie pedagogiczne absolwentów wyższych uczelni. Omawia on braki w pracy dydaktyczno-wychowawczej młodych nauczycieli, absolwentów uniwersytetów i WSP na podstawie hospitowanych lekcji. Stwierdza u nich braki wiedzy metodycznej i psychologicznej, brak zainteresowań literaturą pedagogiczną, szablonowość lekcji.

4. SZULC ZYGM.[UNT]: „Czyżby krok wstecz?" *Głos Nauczycielski* 1956 nr 39 s. 4.

Autor uważa, że pedagogiczne przygotowanie na uniwersytetach przyszłych nauczycieli jest niedostateczne i to obniża poziom nauczania w szkołach średnich.

Kwestionując istniejące zróżnicowanie w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli poszczególnych przedmiotów (różny wymiar godzin na każdym kierunku studiów), postuluje jednolity wymiar godzin na każdym kierunku studiów, a mianowicie: 4 godz. pedagogiki i 4 godz. metodyki tygodniowo w ciągu dwóch semestrów na ostatnim lub przedostatnim roku studiów oraz miesiąc ciągłej praktyki. Poza tym zaleca wprowadzenie wykładów i ćwiczeń z psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej.

5. TRUCHIM STEFAN: „Zagadnienie pedagogizacji na uniwersytetach". *Życie Szkoły Wyższej* 1957 nr 4 s. 53—56.

Stwierdzając niedostateczną znajomość nauk pedagogicznych przez studentów kończących uniwersytet, autor ustosunkowuje się do projektu prof. Z. Mysłakowskiego w sprawie przygotowania nauczycieli szkół średnich, przesłanego Komisji Kształcenia Nauczycieli Komitetu Organizacyjnego Zjazdu Oświatowego ZNP.

Projekt opracowany jest w trzech wariantach. Za najlepszy uważa wariant wprowadzający roczne studium pedagogiczne po uzyskaniu przez studenta stopnia magisterskiego.

W oparciu o zasadę wariantu postulującego wprowadzenie pedagogiki na IV i V roku studiów, autor przedstawia organizację studium 4-letniego.

Zob. też: *Głos Naucz.* 1957 nr 10 s. 3—4.

6. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Problem WSP i uniwersytetów". *Głos Nauczycielski* 1956 nr 14 s. 1.

W związku z dyskusją na temat roli i zadań uniwersytetów i WSP w kształceniu nauczycieli szkół średnich autor uważa, że należy pozostawić

oba rodzaje uczelni, lecz należy im stworzyć warunki umożliwiające dobre przygotowanie nauczycieli, a dopiero potem zdecydować, które z nich dają lepszych nauczycieli.

Należy więc w organizacji studiów uniwersyteckich, w programach nauki i metodach pracy przeprowadzić pewne zmiany, jak: powiększenie wymiaru czasu na przedmioty pedagogiczne, przedłużenie praktyki do 4—6 tygodni, wprowadzenie na każdym kierunku studiów przedmiotu pobocznego. Równocześnie powinna być prowadzona praca wychowawcza w kierunku rozwijania zamiłowania studentów do pracy nauczycielskiej, kształtowania postawy ideowo-politycznej.

WSP w 5-letnim czasie trwania studiów powinny stać się miejscem, gdzie wypracowywać się będzie właściwe formy kształcenia nauczycieli, rozwijać pracę naukowo-badawczą nad zagadnieniami metodycznymi, udzielać pomocy szkole w rozwiązywaniu podstawowych problemów dydaktycznych i wychowawczych.

7. WROCZYŃSKI RYSZARD: „Uniwersytet czy wyższe szkoły pedagogiczne". *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 3 s. 42—46.

Głos w dyskusji na temat dwutorowości w kształceniu nauczycieli szkół średnich (WSP i uniwersytety). Autor przedstawia argumenty dwu stanowisk, jakie się zarysowały w ciągu dyskusji: zwolenników dwutorowości oraz rzeczników uniwersyteckiego toru. Zdaniem autora, tylko uniwersytety mogą zapewnić gruntowne i wszechstronne wykształcenie nauczycieli szkół średnich.

8. H. H.: „Głosy profesorów WSP" [W dyskusji o kształceniu nauczycieli]. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 2 s. 2.

Przegląd nadesłanych wypowiedzi profesorów WSP polemizujących z argumentami profesorów: B. Suchodolskiego (*Głos Nauczycielski* 1955 nr 49 s. 2) i R. Wroczyńskiego (*Głos Nauczycielski* 1955 nr 47 s. 3), którzy twierdzą, że tylko studia uniwersyteckie są jedynie słuszną drogą podnoszenia kwalifikacji nauczyciela.

Profesorowie WSP uznają wyższość prac naukowo-badawczych uniwersytetów, lecz jeśli chodzi o przygotowanie pedagogiczne studentów, to pierwszeństwo przyznają WSP. Sprawę należytego kształcenia kadr nauczycielskich może rozwiązać nie konkurencja, lecz ścisła współpraca pomiędzy WSP a uniwersytetami.

9. ZBOROWSKI JAN: „Pedagogiczne kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 47—54.

Należy dążyć do zlikwidowania trójstopniowego systemu kształcenia nauczycieli. Autor radzi wyeliminować studia nauczycielskie. Uniwersytety kształciłyby wtedy nauczycieli dla klas V—XI, a 5-letnie licea pedagogiczne należy zachować jako formę przejściową.

Należyte przygotowanie pedagogiczne przyszłego nauczyciela w 5-letnim kursie studiów winno objąć: rozwijanie zamiłowań do zawodu nauczycielskie-

go, dydaktykę uaktywniającą, osobisty wpływ kadry nauczającej, szeroki wachlarz przedmiotów pedagogicznych, lektorat wymowy ze względu na znaczenie słowa w pracy nauczyciela.

Obowiązujący dotychczas dobór i układ przedmiotów pedagogicznych nie odpowiada potrzebom praktyki szkolnej. Na podstawie materiału ankietowego zebranego wśród absolwentów uniwersytetów i WSP oraz wśród dyrektorów szkół autor stwierdza poważne braki w kwalifikacjach pedagogicznych absolwentów. Stwierdza też nieodpowiedni stan szkół ćwiczeń pod względem naukowym i wyposażenia. Okres praktyki studentów trzeba przedłużyć do jednego semestru.

10. LIPKO STANISŁAW: „Niedomagania studiów zaocznych w wyższych szkołach pedagogicznych". *Życie Szkoły Wyższej* 1956 nr 2 s. 71—74.

Autor omawia niedomagania studiów zaocznych pod względem ich ogólnej organizacji, stosowanego toku studiów i bazy materialnej.

W związku z omawianiem struktury organizacyjnej autor uważa, iż powinna być ona analogiczna do struktury studiów normalnych, począwszy od rektora, a skończywszy na opiekunach grup. Stojący obecnie na czele dziekan ma zbyt obszerną pracę kierując kilkoma kierunkami studiów.

B) KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

11. GAJDA JAN: Jeszcze w sprawie kwalifikacji kadr szkolnictwa zawodowego". *Szkoła Zawodowa* 1956 nr 24 (150) s. 24—25.

Przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych jest bardzo różnorodne pod względem zakresu i poziomu. Autor postuluje konieczność wprowadzenia egzaminów kwalifikacyjnych i porusza zagadnienie kwalifikacji dyrektorów szkół i nadzoru pedagogicznego.

12. KOSIŃSKI STANISŁAW: „Brak przygotowania pedagogicznego nauczycieli" [przedmiotów zawodowych]. *Szkoła Zawodowa* 1956 nr 9 (174) s. 12.

Jedną z przyczyn niskiego poziomu nauczania i wychowania w szkołach zawodowych jest brak przygotowania pedagogicznego nauczycieli zawodu.

Autor proponuje, by opracować naukowo dokumentację pedagogiczną technikum za ubiegłe lata i sprawdzić, w jakim stopniu na wyniki nauczania wpłynęły posiadane przez nauczycieli kwalifikacje.

13. PIĄTKOWSKI MIECZYSŁAW: „Pełne kwalifikacje, to fundament autorytetu nauczyciela". *Szkoła Zawodowa* 1957 nr 15 (165) s. 13—15.

Konieczna jest szeroka długotrwała akcja dokształcania nauczycieli zawodu już pracujących oraz ustalenie realnego terminu, w którym powinni oni zdobyć konieczne kwalifikacje.

14. PIĄTKOWSKI MIECZYSŁAW: „Problem kadr pedagogicznych w szkolnictwie zawodowym". *Szkoła Zawodowa* 1956 nr 19 (145) s. 23—24.

Stwierdzając nierówny poziom wykształcenia nauczycieli zawodu autor artykułu proponuje: a) zorganizować przy niektórych wyższych uczelniach (politechnikach i uczelniach ekonomicznych) wydziały lub katedry kształcące nauczycieli zawodu; b) wprowadzić egzaminy państwowe dla wszystkich nauczycieli szkół zawodowych po 2—3 latach praktyki.

Dyrektorami szkół i członkami nadzoru pedagogicznego powinni być doświadczeni pedagogowie o pełnych kwalifikacjach.

15. ŻARNOCH WŁADYSŁAW: „Jak rozwiązać problem kwalifikacji i kształcenia nauczycieli szkół zawodowych". *Szkoła Zawodowa* 1958 nr 12 (177) s. 7—15.

Zwróciwszy uwagę na niezadowalający stan kwalifikacji dużej ilości nauczycieli szkolnictwa zawodowego, autor krótko przedstawia system ich kształcenia w okresie powojennym, braki w dotychczasowym systemie, w zakończeniu zaś własny projekt nowego systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół zawodowych.

16. ŻARNOCH WŁADYSŁAW: „Projekt nowej organizacji kształcenia nauczycieli szkół zawodowych". *Szkoła Zawodowa* 1957 nr 7 (157) s. 26—29.

Artykuł zawiera tezy opracowane w Min. Oświaty w zakresie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych.

Streścić by je można, jak następuje: Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących powinni posiadać wykształcenie wyższe oraz kurs specjalny wprowadzający w zagadnienia szkolnictwa zawodowego, a nauczyciele przedmiotów zawodowych — odpowiednie zawodowe wyższe wykształcenie uzyskane na politechnikach, w szkołach rolniczych, ekonomicznych itp. lub odpowiednich technikach przemysłowo-pedagogicznych. Po rocznej pracy, a najpóźniej po czterech latach, nauczyciel szkoły zawodowej powinien składać egzamin praktyczny.

C) KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW

17. AMBROZIEWICZ WIKTOR: „Robociarze" są koniecznie potrzebni". *Nowa Szkoła* 1958 nr 12 s. 9—10.

Autor przedstawia obecną sytuację w kształceniu nauczycieli pracy ręcznej oraz różne formy ich pracy zawodowej. Zwraca też uwagę na rolę prac ręcznych w kształceniu politechnicznym i ich znaczenie dydaktyczno-wychowawcze.

18. AMBROZIEWICZ WIKTOR: „Moje propozycje w sprawie PIRR". *Głos Nauczycielski* 1958 nr 7 s. 3.

Uzasadnienie potrzeby specjalnej samodzielnej wyższej uczelni, która by prowadziła pracę naukowo-badawczą i dydaktyczną w zakresie kształcenia nauczycieli prac ręcznych.

Autor przedstawia projekt organizacji takiej uczelni.

19. B. K.: „Konferencja nauczycieli rysunku studiów nauczycielskich" [zorganizowana w pracowni rysunkowej Wydz. Sztuk Pięknych U.M.K. w Toruniu w dn. 10 i 11 marca 1958 r.]. *Rysunek i Praca Ręczna* R. 5 : 1958 nr 4 (24) s. 61—64.

Sprawozdanie z konferencji. Autor omawia tezy referatów na temat programu i metod nauczania rysunku z malarstwem w studiach nauczycielskich oraz ważniejsze głosy w dyskusji.

20. B. K.: „Narada nauczycieli pracy ręcznej studiów nauczycielskich". *Rysunek i Praca Ręczna* R. 5 : 158 nr 4 (24) s. 51—61.

Sprawozdanie z narady zorganizowanej w dn. 10 i 11 lutego 1958 r. przez Dep. Kształcenia Nauczycieli Min. Oświaty. Autor przedstawił główne zagadnienia wysunięte w dyskusji nad referatem na temat kształcenia plastycznego i politechnicznego oraz w dyskusji nad programem i siatką godzin pracy ręcznej w studiach nauczycielskich. Omówił je w trzech działach: a) dotyczących pracy ręcznej w studiach stacjonarnych, b) pracy ręcznej na innych kierunkach studiów oraz c) pracy ręcznej na studiach zaocznych.

21. DMOCHOWSKI EUGENIUSZ: „O kształceniu nauczycieli fizyki na uniwersytetach". *Życie Szkoły Wyższej* 1957 nr 1 s. 35—38.

Autor stwierdza, że kształcenie nauczycieli fizyki na uniwersytetach odbywa się prawie wyłącznie na drodze teoretycznej. Kształcenie pedagogiczne prawie nie istnieje. Stan taki odbija się ujemnie na wynikach nauczania fizyki w szkołach średnich.

Konieczna więc jest reforma kształcenia kandydatów na nauczycieli fizyki na uniwersytetach, uwzględniająca gruntowną znajomość nauk pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania fizyki w szkole.

22. DZIURZYŃSKI ADAM: „Kształcenie w szkołach wyższych nauczycieli biologii". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 34—39.

Nauczyciel biologii powinien posiąść rzetelną wiedzę i znajomość metod pracy w szkole ogólnokształcącej. Do tego musi być dostosowany program studiów. Nie powinno się kształcić specjalistów w wąskim zakresie, lecz przyrodników posiadających równomiernie znajomość całości wiedzy biologicznej. Wykładowcy na uniwersytecie powinni być dobrymi metodykami, winni oni wyrabiać w słuchaczach postawę nauczyciela już od pierwszego roku studiów.

Nauczanie biologii można łączyć z chemią jako przedmiotem pobocznym.

23. LEŚNIAK JAN: „O kształceniu nauczycieli matematyki". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 40—46.

Aby osiągnąć dobre wyniki nauczania matematyki w szkole ogólnokształcącej, nauczyciel powinien posiadać gruntowne wykształcenia rzeczowe, metodyczne i psychologiczne.

W studiach matematycznych pobocznym przedmiotem może być fizyka, i odwrotnie: matematyka może być potraktowana jako przedmiot poboczny przy studiowaniu fizyki.

24. LUBOWICZ ALEKSANDER: „Uwagi o kształceniu nauczycieli w. f. szkół podstawowych". *Wychowanie Fizyczne w Szkole* R. 5 : 1957 nr 3 (27) s. 24—27.

Autor zwraca uwagę na konieczność podniesienia kwalifikacji nauczycieli w. f. i przedstawia koncepcję ujednolicenia programów nauczania w liceach w. f. i technikach w. f. oraz projekt siatki godzin w 5-letnim technikum albo liceum w. f. wraz z jej uzasadnieniem.

25. MOCHNACKI RODION: „Kształcenie nauczycieli geografii dla szkół ogólnokształcących i zawodowych". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 25—33.

Przyszły nauczyciel geografii musi posiadać wykształcenie naukowe i przygotowanie pedagogiczne. Każdemu nauczycielowi geografii potrzebne jest wykształcenie wyższe bez względu na rodzaj szkoły. W programie szkolenia nauczyciela uwzględnione muszą być założenia naukowo-dydaktyczne i wychowawcze szkoły ogólnokształcącej.

26. PIETER JÓZEF: „Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu wychowawców fizycznych". *Kultura Fizyczna* R. 4 : 1956 nr 3 s. 158—171; nr 4 s. 260—264.

Autor uzasadnia konieczność posiadania przez nauczycieli w. f. wiedzy pedagogicznej praktycznej i teoretycznej, a przede wszystkim teorii wychowania fizycznego. W uczelniach w. f. należy położyć nacisk na przedmioty pedagogiczne.

Poza tym autor postuluje wprowadzenie do programu studiów w. f. kursu historii kultury (z położeniem akcentu na kulturę muzyki), kursu defektologii oraz elementarnego kursu naukoznawczego (technika pracy naukowo-badawczej).

27. SŁOWIKOWSKI TADEUSZ: „W sprawie kształcenia nauczycieli historii". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 18—24.

Nauczyciele historii poza wiadomościami rzeczowymi powinni posiadać wykształcenie pedagogiczne. Autor proponuje wprowadzenie do planu studiów

etnografi oraz historii kultury i sztuki, jak również pewne zmiany dotyczące studium metodyki historii.

28. SUZIN ADAM: „Sprawa specjalisty śpiewu w nowym systemie kształcenia nauczycieli". *Śpiew w Szkole* 1957 nr 1 (1) s. 48—50.

W związku z projektem reformy kształcenia nauczycieli autor stwierdza niski poziom kultury muzycznej w kraju i zwraca uwagę na ważność zagadnienia kształcenia nauczycieli śpiewu, nie tylko specjalistów w tej dziedzinie, ale i wszystkich nauczycieli klas I—IV.

Konieczne jest nauczanie śpiewu w szkole średniej w dostatecznym wymiarze godzin oraz szerokie podnoszenie kultury muzycznej wśród dzieci i młodzieży.

29. SZYSZKOWSKI WŁADYSŁAW: „Przygotowanie zawodowe polonisty a organizacja studiów wyższych". *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 8—17.

Rozważania na temat, jak powinno wyglądać wykształcenie polonisty na tle ostatnich wymagań programowych dla 11-letnich szkół ogólnokształcących.

D) KSZTAŁCENIE WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI

30. RADA PEDAGOGICZNA: „Lic. Ped. W. P. w Poznaniu: Reformować, ale realnie". *Głos Nauczycielski* 1957 nr 9 s. 5.

Uwagi i wnioski dotyczące systemu kształcenia wychowawczyń przedszkoli w związku z projektem Instytutu Pedagogiki i tezami opracowanymi przez Sekcję Szkolnictwa Kadrowego przy ZG ZNP.

Dotychczasowy system kształcenia wychowawczyń przedszkoli nie spełniał należycie swego zadania. Podnoszenie poziomu kształcenia wychowawczyń powinno odbywać się stopniowo, etapami przez 5-letnie liceum do szkolenia wyższego, opartego na bazie średniej szkoły ogólnokształcącej. Podane są propozycje odnośnie do programu 5-letniego liceum i projekt planu godzin. Konieczne też jest doskonalenie czynnych wychowawczyń przez zaoczne kursy metodyczne, kursy wakacyjne i wczasowe oraz wprowadzenie egzaminu kwalifikacyjnego po kilkuletniej praktyce.

31. BIESIADZANKA WANDA: „Dlaczego są trudności" [w kształceniu kadr wychowawczyń przedszkoli]. *Wychowanie w Przedszkolu* R. 9 : 1957 nr 4 s. 204—206.

Autorka omawia trudności, jakie napotyka się w kształceniu wychowawczyń przedszkoli, i opowiada się za projektem Min. Oświaty (dwuletnie studium na bazie liceum ogólnokształcącego).

32. PÓŁGRABSKA STANISŁAWA: „Dbajmy o poziom przyszłych wychowawczyń". *Wychowanie w Przedszkolu* R. 8 : 1956 nr 9 s. 459—463.

Uwagi kierowniczki przedszkola ćwiczeń. Autorka stwierdza u uczennic liceów dla wychowawczyń przedszkoli brak kultury życia codziennego, wiadomości gospodarczych i właściwego stosunku do dzieci.

W celu podniesienia poziomu kształcenia wychowawczyń przedszkoli należy przyjmować do liceum kandydatki po X klasie, przeprowadzając właściwą rekrutację.

Kadra nauczycielska w liceum powinna być na odpowiednim poziomie, jak również należyta opieka wychowawcza w internacie.

E) KSZTAŁCENIE WYCHOWAWCÓW DOMÓW DZIECKA

33. „ANKA": „Głos młodej wychowawczyni w sprawie kształcenia". [Pierwsza część wyróżnionej pracy konkursowej]. *Dom Dziecka* 1957 nr 3 (15) s. 181—184.

Na podstawie doświadczeń własnej pracy w domu dziecka autorka ocenia swoje przygotowanie do pracy wychowawczej i stwierdza, że licea pedagogiczne w tym zakresie nie spełniają swego zadania.

34. BURDZY KRYSTYNA: „Moje przygotowanie do pracy zawodowej". *Dom Dziecka* 1957 nr 1 (13) s. 57—59.

Młoda wychowawczyni domu dziecka, absolwentka liceum pedagogicznego, opisuje swoje trudności w pracy wychowawczej i również stwierdza, że obecnie licea pedagogiczne nie dają kwalifikacji koniecznych do pracy wychowawczej w D. D.

35. MACIASZEK MAKSYMILIAN: „O kształceniu wychowawców". *Dom Dziecka* 1957 nr 1 (13) s. 14—30.

W związku z reformą systemu kształcenia wychowawców i likwidacją liceów pedagogicznych ze specjalnością w zakresie opieki nad dzieckiem autor przeprowadza ocenę dotychczasowych form ich kształcenia oraz przedstawia koncepcję nowej 2-letniej uczelni pod nazwą: Studium Opieki nad Dzieckiem, kształcącej kandydatów spośród czynnych, kwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych, wychowawczyń przedszkoli oraz wychowawców placówek opieki nad dzieckiem z co najmniej 3-letnią praktyką.

DANIELA BARDECKA

KRONIKA KRAJOWA

POPULARNO-NAUKOWA KONFERENCJA POŚWIĘCONA N. K. KRUPSKIEJ

W dniach 28 i 29 października odbyła się w Warszawie w sali konferencyjnej Instytutu Polsko-Radzieckiego konferencja poświęcona pamięci N. K. Krupskiej. Ta popularno-naukowa konferencja zrodziła się z inicjatywy Sekcji Pedagogicznej Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej i przygotowana była przez Komitet Organizacyjny reprezentowany przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego ZNP, Komitetu Nauk Pedagogicznych, Instytutu Pedagogiki, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Polsko-Radzieckiego.

Na treść tej konferencji złożyły się następujące referaty: *Życie i działalność pedagogiczna N. K. Krupskiej* — wygłoszony przez prof. Michała Szulkina; *Krupska o nauczycielu* — wygłoszony przez Kazimierza Mariańskiego; *Krupska o kształceniu politechnicznym* — wygłoszony przez dra Romana Polnego i *Krupska o wychowaniu przedszkolnym* — wygłoszony przez dyrektor Zofię Woźnicką.

Ponadto referat na temat aktualnego znaczenia dorobku Krupskiej dla radzieckiej szkoły nadesłał prof. Litwinow — pracownik naukowy Kijowskiego Instytutu Pedagogicznego.

W konferencji uczestniczyło ponad 150 osób, wśród nich wykładowcy pedagogiki na studiach nauczycielskich oraz w liceach pedagogicznych, nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych, wychowawczynie przedszkoli, bibliotekarze oraz działacze oświatowo-polityczni.

Zadania omawianej konferencji były skromne i sprowadzały się do:

a) spopularyzowania wśród nauczycieli dorobku tak wybitnego pedagoga-marksisty, jakim była Nadieżda Krupska;

b) udostępnienia uczestnikom konferencji wyników badań nad teoretyczną spuścizną Krupskiej, organizowanych przez uczonych radzieckich w ostatnich latach;

c) wskazania na związek osobisty Krupskiej z polskim postępowym ruchem pedagogicznym oraz do wskazania na nader aktualne znaczenie jej dorobku dla teorii i praktyki pedagogicznej w Polsce.

Te ostatnie zadania były podkreślone zarówno w zagajeniu przewodniczącego konferencji prof. dra Bogdana Suchodolskiego, jak również wyrażone były w odpowiednim doborze problematyki poszczególnych referatów.

Uczestnicy dyskusji również wzbogacili wieloma argumentami tezę o żywotności spuścizny Krupskiej w aktualnych polskich warunkach.

Prof. Suchodolski widzi aktualne znaczenie Krupskiej w tym, że jej dorobek ma szczególne znaczenie dla kształtowania się marksistowskiej myśli pedagogicznej, jak również w tym, że sytuacja, w jakiej Nadieżda Konstantynowa działała i walczyła, jest pod wieloma względami podobna do naszej sytuacji w zakresie walki ideologicznej i budownictwa socjalistycznego.

W krótkim zagajeniu prof. Suchodolski zwrócił uwagę przede wszystkim na jeden aspekt, który, jego zdaniem, jest szczególnie ważny, mianowicie na to, że działalność pedagogiczna Krupskiej wiązała się z koniecznością zupełnie nowego roz-

wiązania zagadnienia polityki oświaty i pracy dydaktycznej i wychowawczej. „Od pierwszych swoich naukowych i publicystycznych wystąpień, Krupska widziała jasno, iż tradycja szkoły burżuazyjnej musi być w jakiś sposób odcięta od rzeczywistości szkoły Związku Radzieckiego, że ma być punktem wyjścia i musi być w jakiś sensowny sposób wykorzystana".

Ciekawe i dotychczas nie znane materiały przytoczył w swoim referacie prof. M. Szulkin. Dotyczą one przede wszystkim badań prowadzonych nad dorobkiem teoretycznym Krupskiej i jej pobytu w Polsce oraz wpływu na ówczesnych polskich postępowych teoretyków i nauczycieli.

Prof. Szulkin poinformował zebranych, że w Związku Radzieckim w ostatnich latach podjęte zostały badania, które pozwolą wnikliwiej spojrzeć na działalność pedagogiczną Krupskiej.

Badania te zostały już częściowo podjęte przez Rudniewą, która w pracy pt. *Krupska i jej rola w budownictwie szkoły radzieckiej*, opublikowanej w 1958 r., wyjaśniła wiele podstawowych zagadnień z tej dziedziny. Ponadto ukazał się szereg innych prac włącznie z ostatnio wydaną, dość ciekawą i na podstawie nowych materiałów opracowaną pracą litewskiego pedagoga-historyka Lazikosa. Akademia Nauk Pedagogicznych Rosyjskiej Federacyjnej Republiki Radzieckiej wydaje pełne 10-tomowe wydawnictwo zawierające prace Krupskiej.

Nie tylko w Związku Radzieckim podjęto badania naukowe nad poglądami pedagogicznymi Krupskiej. W roku 1949 historyk pedagogiki francuskiej, profesor Uniwersytetu w Strasburgu, René Ybart poświęca specjalny rozdział swojej pracy poglądom pedagogicznym Krupskiej. W pracach pedagogów burżuazyjnych zwraca się często uwagę na wkład Krupskiej i na jej pracę. Charakteryzując ogólnie Krupską jako teoretyka i działacza, prof. Szulkin powiedział: „Jeżeli dziś, po trzydziestu kilku latach, czytamy te prace, uderza w nich świeżość myśli pedagogicznej Krupskiej, uderza śmiałość i oryginalność koncepcji pedagogicznych, uderza to wszystko, co cechuje jej spuściznę pedagogiczną, która jest dzisiaj ceniona przez radziecką teorię pedagogiczną, a której waga i znaczenie są tak często podkreślane przez współczesnych teoretyków pedagogiki radzieckiej.

Nie mówię tutaj o ogromnej wieloletniej pracy Krupskiej, jako najbliższego współpracownika kierownictwa Komisariatu Ludowego Oświaty, inspektora, jak ją w jednym z listów pierwszy komisarz oświaty Anatolij Łunaczarski nazywa. Ta inspekcja pedagogiczna Krupskiej była od początku, była ona według Łunaczarskiego najbardziej przygotowanym pod tym względem działaczem oświatowym na odcinku oświaty".

Ze szczególnym zainteresowaniem przyjęto na konferencji informację o działalności Krupskiej w Polsce.

Dwukrotnie w ciągu swego życia Krupska znajdowała się na terenie Polski. Po raz pierwszy jako dziecko, gdy wraz z rodzicami mieszkała w Warszawie, a następnie w Grójcu. Wówczas to nauczyła się mówić po polsku. Po raz drugi przyjechała w lipcu 1912 roku wraz z Leninem do Krakowa i następnie zamieszkała w Poroninie pod Zakopanem, gdzie przebywała do sierpnia 1914 roku.

W tym drugim okresie czasu Krupska prowadziła rozległe prace rewolucyjne. Napisała szereg artykułów pedagogicznych, współpracowała z czasopismami pedagogicznymi, pozostawiła także sporo listów pisanych do rodziny i przyjaciół. Tych listów jest kilkadziesiąt. Pozwalają one rzucić szersze światło na zainteresowania Krupskiej i jej działalność w Polsce. Jeżeli chodzi o pobyt w Galicji, na podstawie jednego ze wspomnień, można stwierdzić, że będąc w Krakowie poznała

najwybitniejszego polskiego pedagoga Jana Władysława Dawida, który po aresztowaniu w Warszawie za udział w rewolucji 1905 roku i po pobycie w Cytadeli warszawskiej musiał wyjechać do Galicji.

Jest rzeczą bardzo ciekawą, że w nrze 5 z 1919 r. „Ruchu Pedagogicznego" zamieszczony został artykuł Grudzińskiej o samobójstwach uczniów. Jeżeli zestawimy wnioski, do których dochodzi autorka artykułu, z artykułem Krupskiej, napisanym wcześniej, w 1912 roku, i zamieszczonym na łamach czasopisma „Swobodne Wychowanie", to uderzające jest pewne charakterystyczne podobieństwo myśli. Czy Grudzińska miała możność na ten temat rozmawiać z Krupską, trudno jest ustalić. Nie ulega jednak wątpliwości, że nawet luźny kontakt z wielką indywidualnością Krupskiej, wnikliwa postawa i bezpośredni stosunek do wszystkich, z którymi miała okazję się spotkać, mógł w pewnym stopniu wpłynąć nie tylko na wybitnych pedagogów, ale nawet na mniej znanych autorów artykułów pedagogicznych, zamieszczanych na łamach prasy pedagogicznej.

K. Mariański w swoim referacie zajął się dwoma nader aktualnymi zagadnieniami: taktyką Krupskiej w walce o przedrewolucyjne nauczycielstwo i jej poglądami na osobowość nauczyciela. Podstawowe tezy tej części referatu K. Mariańskiego, w której analizuje taktykę Krupskiej w walce o przedwojennego nauczyciela, są następujące: trzeba było organizować nowe życie przy pomocy ludzi, wychowanych we wrogim ustroju. Sprawa ich przeobrażania i zużytkowania dla budowy socjalistycznej szkoły była rzeczą niezmiernej wagi, gdyż innymi kadrami nie rozporządzano. Nie chodziło jedynie o to, by nauczycielstwo stanęło u boku zwycięskiej klasy robotniczej, ale o to, by potrafiło również dopomóc jej w tworzeniu nowych warunków życia, w wychowywaniu budowniczych komunizmu. Plan strategiczny wojny o nauczycielstwo Krupska opierała na fakcie, że nauczyciele instynktownie niemal odczuwają wspólnotę zainteresowań z masami ludzi pracy, że dzięki naciskowi moralno-politycznemu, atmosferze otoczenia, wychowawczemu wpływowi robotników nauczycielstwo wciąga się w proces tworzenia nowego ustroju.

Krupska trzymała się takiej strategii, by w oparciu o wypróbowaną kadrę dążyć do rozbicia starego związku, jako politycznie wrogiego, i na jego miejsce zbudować masową organizację, oczywiście już na podstawach socjalistycznych. Z radością później mogła stwierdzić, że niewielka tylko część nauczycielstwa odpadła jako nieuleczalna. W r. 1920 nowy związek zawodowy liczył już 400 tys. członków, gdy stary w 1917 roku miał tylko 75 tys. Wiele uwagi poświęca K. Mariański również poglądom Krupskiej na rolę wiedzy marksistowskiej w kształceniu nauczycieli. Krupskiej chodziło bowiem o to, by wdrażać słuchaczy w umiejętność dialektycznego ujmowania problemów pedagogicznych, chodziło jej o zgrane szkolne kolektywy nauczycielskie, o ścisłą więź pedagogów-naukowców z codzienną pracą szkolną. Ze specjalną troską pracowała Krupska nad rozszerzaniem i pogłębianiem znajomości marksizmu-leninizmu wśród nauczycielstwa, zwłaszcza nad przyswojeniem przez nie metodologii naukowego socjalizmu i umiejętności stosowania jej do zagadnień wychowawczych.

Mówiąc o cechach nauczycieli, K. Mariański podkreślił, „że pierwszą podstawową zaletą nowego nauczyciela jest to, żeby był działaczem społecznym i współorganizatorem nowego ustroju. Spełnienie tego warunku to fundament jego zawodowej przydatności".

„Według Krupskiej trzeba nade wszystko uczyć kultury bytowej, racjonalnego organizowania życia osobistego i społecznego, planowanej, wydajnej pracy, umiejętności wychowania dzieci przez rodziców. Tego właśnie uczyć niezmordowanie

słowem i wszelkimi poglądowymi środkami. Lecz, by potrafił to robić, nauczyciel musi się w szkole nauczyć wiązać wiedzę z życiem, nabyć nawyków praktycznych i organizacyjnych".

Drugi podstawowy człon przygotowania do zawodu nauczycielskiego to opanowanie psychologii dziecka, przy tym należy zaczynać właściwie od ogólnych studiów nad dzieckiem, od jego zainteresowań, psychologii różnego wieku, właściwości, wzrostu itp. Kto potrafi podejść do dzieci we wszystkich okolicznościach, uzyskać ich zaufanie, rozbudzić nowe zainteresowanie, rozszerzyć horyzont i pomóc w organizacji życia — ten tylko może wyrosnąć na dobrego nauczyciela. Konieczność jak najgruntowniejszego poznania psychiki dziecka ściśle wiąże się z poprzednim postulatem — z aktywnością społeczną.

Kończąc swój referat, K. Mariański podkreślił, że „...chlubna karta w historii, zapisana przez radzieckie nauczycielstwo i jego wychowanków w czasie wojny antyhitlerowskiej, świadczy wymownie, że było ono do wypełnienia tej trudnej roli przygotowane. Niemały wkład przypada tu Krupskiej".

R. Polny w swoim referacie zajmuje się trzema nader aktualnymi w Polsce zagadnieniami: socjalistycznym charakterem kształcenia politechnicznego, koniecznością realizacji tych zadań od pierwszych dni władzy ludowej oraz problemem stosunku wykształcenia ogólnego do politechnicznego i zawodowego.

Analizując poglądy Krupskiej na kształcenie politechniczne i ich znaczenie dla polskiej teorii i praktyki pedagogicznej, wskazuje na to, że są w Polsce działacze oświatowi i teoretycy pedagogiki, którzy unikają pojęcia „kształcenie politechniczne", wolą oni używać terminu „kształcenie lub wychowanie techniczne". Zapominają o tym, że to nie jest sprawą przypadku, iż Krupska w ślad za Leninem używa stale pojęcia „kształcenie techniczne" jako synonimu „szkolenia zawodowego", zapominają, że czyniła to świadomie, gdyż widziała zasadnicze różnice pomiędzy kształceniem technicznym a politechnicznym. Następnie referent obszernie uzasadnił słuszność tezy Krupskiej o możliwości realizacji kształcenia politechnicznego tylko w ustroju socjalistycznym. I w tym wypadku znów odwołuje się autor do sytuacji w Polsce, twierdząc, że „...w okresie naporu ideologii rewizjonistycznych w Polsce niektórzy pedagogowie lansowali poglądy, jakoby właśnie w krajach kapitalistycznych, zwłaszcza w Ameryce, realizuje się idee kształcenia politechnicznego. Odżywały wówczas tendencje do propagowania koncepcji szkoły pracy Deweya i Kerschensteinera. Pojawiły się artykuły żądające reedycji ich dzieł. Lansowano nawet tezę, że Marks, a nie Pearce lub James miał wpływ na dzieła ojca pragmatyzmu amerykańskiego Johna Deweya. Sugerowano również, iż praca Deweya *Szkoła i społeczeństwo* pozostaje pod wpływem V i XIII rozdziału *Kapitału* i właśnie dlatego wywierała przemożny wpływ na teorie pedagogiczne oraz na praktykę i organizację procesu nauczania na terenie Związku Radzieckiego. Charakterystyczne pod tym względem są również reedycje przedwojennych wydawnictw, w których bezkrytycznie przedstawia się tzw. „główne zasady szkoły pracy" i inne koncepcje Deweya i Kerschensteinera.

„Gdy zestawimy te tezy — powiedział R. Polny — z wypowiedziami Krupskiej, o stosunku do burżuazyjnych koncepcji szkoły pracy, widzimy, iż autorzy podobnych poglądów nie mieli zamiaru liczyć się z faktami, lecz formułowali je zgodnie ze skonstruowanymi przez siebie w sposób abstrakcyjny założeniami.

Bliższe zapoznanie się z pedagogiką radziecką pierwszego pięciolecia po Rewolucji Październikowej, zapoznanie się z krytyką burżuazyjnej szkoły pracy, przeprowadzoną przez Błońskiego, Pankiewicza, Szulgina i innych, daje pełne podstawy do

odrzucenia takich twierdzeń. Podstawą do zwalczania tego rodzaju niesłusznych opinii są przede wszystkim prace Krupskiej".

W dyskusji z Kautskim *, który zaprzeczał temu, jakoby Marks wypowiadał się za kształceniem politechnicznym, a także w dyskusji z Gastiewem, który ogranicza zadania szkoły do kształcenia dobrych, lecz wąsko wyspecjalizowanych robotników, Krupska stwierdza, że podstawowym zadaniem kształcenia politechnicznego jest przygotowanie ludzi pracy do roli organizatorów gospodarki narodowej i całokształtu życia ekonomicznego. „Zadanie szkoły politechnicznej polega na przygotowaniu nowego pokolenia ludzi do tego, by byli jednocześnie pracownikami produkcji i gospodarzami w pełnym tego słowa znaczeniu" **. Sens szkoły politechnicznej widzi Krupska w tym, że nauczy młodzież socjalistycznej, zespołowej organizacji pracy, nauczy ją pracować w oparciu o wiedzę naukową. Zadania kształcenia politechnicznego nie sprowadzają się jedynie do tego, aby wyszkolić dobrego robotnika, znającego współczesną technikę określonej dziedziny produkcji.

Krupska wielokrotnie formułuje istotę kształcenia politechnicznego. Najtrafniej i w najbardziej dojrzały sposób czyni to w referacie wygłoszonym na pierwszym zjeździe politechnicznym w 1930 roku. „Szkoła politechniczna pomoże wychować pokolenie wszechstronnie rozwiniętych ludzi, przekształcając wszystkich w budowniczych socjalizmu". Kształcenie politechniczne jest „...podstawą dla całkowicie nowych kwalifikacji, w których praca produkcyjna jest związana z wiedzą naukową" ***.

Politechniczne kształcenie Krupska uważa za konieczność historyczną. Olbrzymi rozwój techniki w ostatnich dwóch dziesięcioleciach uczynił zagadnieniem życia i śmierci stworzenie szerokiej warstwy inteligencji, politechnicznie wykształconych robotników.

Walcząc o ogólne wykształcenie Krupska, obok teorii, widzi pracę produkcyjną, bez której nie może być równowagi w szkole politechnicznej. Występuje przeciw izolacji szkoły, przeciw ucieczce przed fabryką, zamknięciu dzieci w szkole, ograniczeniu ich pracy do zajęć warsztatowych. Krytykując podobne tendencje, pisze: „Z żądania organizacji przy szkole ogrodów, pól, warsztatów wyziera pojęcie szkoły-klasztoru, chociaż nazywa się ją niekiedy szkołą — komuny".

Krupska uważa, że kształcenie politechniczne zawiera w sobie teoretyczną stronę i praktyczną. Politechnizacja to system treści, u którego podstaw leży nauka o technice i jej różnorodnych formach. Obejmuje ona stronę „przyrodniczą technologii" i technologię materiałów, naukę o narzędziach pracy, mechanizmach i energetyce. Zakres wiedzy politechnicznej obejmuje również podstawy geografii, ekonomii i nauki o społeczeństwie.

Z. Woźnicka omawia w swym referacie wiele problemów, szczególnie skupia się nad dwoma: rolą społeczeństwa w rozbudowie i upowszechnieniu wychowania przedszkolnego oraz krytyką teorii swobodnego wychowania, propagowanej przez Krupską.

Już na wstępie referatu wskazuje na to, że bliższe zapoznanie się z poglądami Krupskiej na rolę społeczną przedszkola, na jego zadania wobec dziecka, rodziny, szkoły wydaje się szczególnie obecnie potrzebne i interesujące ze względu na pew-

* *15 let na strojke politechniczeskoj szkoły*. Moskwa 1934 r. s. 260.
** Tamże, s. 31.
*** Tamże, s. 18.

nego rodzaju kryzys, jaki przeżywa u nas w latach ostatnich wychowanie przedszkolne. Z jednej strony odczuwa się wśród zainteresowanych tą dziedziną wychowania pedagogów potrzeba rewizji stosowanej dotychczas w placówkach przedszkolnych organizacji procesu wychowania, przy czym można zauważyć pewną dezorientację co do kierunku, w jakim powinny iść zmiany, by zapewnić prawidłową realizację wychowania socjalistycznego, z drugiej strony tempo rozwoju sieci placówek przedszkolnych uległo, wbrew narastającym potrzebom, wyraźnemu zahamowaniu zarówno na wsi (szczególnie silnie wystąpiło ono w 1957 roku), w związku z rozwiązywaniem spółdzielni produkcyjnych oraz z decentralizacją finansowania PGR-ów, jak i w mieście (przedszkola zakładów pracy). Zjawisko to jest niewątpliwie wynikiem nie tylko obiektywnych trudności gospodarczych, ale w dużej mierze i braku zrozumienia roli tych placówek w naszym życiu społecznym, niedoceniania ich znaczenia dla przebudowy ustroju. W wypowiedziach Krupskiej znajdujemy wszechstronne naświetlenie tego problemu.

Drugi, nasuwający analogię, moment to sprawa roli czynnika społecznego w rozbudowie sieci przedszkoli.

Krupska propaguje nadanie budownictwu przedszkoli charakteru masowego ruchu społecznego — niepoprzestawania na działalności organów państwowych. Zaleca rozwinięcie szerokiej propagandy wokół sprawy przedszkoli, szczególnie wśród bezpośrednio zainteresowanych warstw ludności, wśród robotnic i chłopek, postawienie jej przed zjazdem robotników rolnych, przed odbywającym się właśnie wówczas III Zjazdem Związków Zawodowych, by rozbudowie przedszkoli nadać jak największy rozmach, związać ją z innymi dziedzinami budownictwa kulturalnego i mieszkaniowego. Zaleca zróżnicowanie form przedszkoli, dostosowanie ich do miejscowych potrzeb.

Jak bardzo słuszny jest ten kierunek propagowany już wówczas przez Krupską, potwierdza w pełni, niestety, w sensie ujemnym, nasza polska praktyka z lat ubiegłych. Nieoparcie się, zwłaszcza na wsi, w dostatecznej mierze na współdziałaniu i inicjatywie samej ludności, ograniczenie działalności w tym zakresie organizacji społecznych, pójście drogą raczej odgórnego, administracyjnego ustalania sieci stały się istotnymi przyczynami słabego rozwoju wiejskich placówek przedszkolnych, które przy niewystarczających środkach budżetowych, pozbawione mocniejszego oparcia moralnego i materialnego ze strony środowiska nie wytrzymały w większości próby popaździernikowych przemian.

Rozważając problemy systemu wychowania przedszkolnego Z. Woźnicka wskazuje, że Krupska podkreśla wagę jasnego uświadomienia sobie przez wychowawcę celu wychowania, określenia, jakiego człowieka pragnie wychować, albowiem wychowywać — jej zdaniem — tzn. planowo oddziaływać na dorastające pokolenie w celu uzyskania określonego typu człowieka.

„Przyjęcie przez Krupską zasady celowego kierowania procesem wychowawczym świadczy o tym, że nie była ona zwolenniczką tzw. swobodnego wychowania postulowanego w owym okresie przez naturalistyczne kierunki pedagogiki burżuazyjnej, które pojmując rozwój dziecka jako proces całkowicie spontaniczny, ukierunkowany od wewnątrz przez wrodzone, odziedziczone przez dziecko siły, ograniczały rolę wychowawcy do obserwacji, opieki, do stworzenia dziecku jedynie warunków dla tego samoczynnego rozwoju".

Dyskusja, jaka miała miejsce w pierwszym i drugim dniu konferencji, uzupełniła referaty problematyką pracy pozaszkolnej wśród dorosłych i pracy bibliotek. Dysku-

tanci skupili się głównie na dwu szczegółowych zagadnieniach: kształcenia politechnicznego i wychowania przedszkolnego.

Uczestnicy konferencji wyrażali swą gotowość szerzenia idei Krupskiej wśród szerokich rzesz nauczycieli i wychowawców, a także zastanawiali się nad niezbędnymi środkami prowadzącymi do realizacji tego celu. Żądano więc wydania prac Krupskiej oraz kontynuacji propagandy wiedzy o jej życiu i działalności pedagogicznej.

R. POLNY

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA USTROJU I ORGANIZACJI SZKOLNICTWA

Komisja Ustroju Szkolnictwa na szeregu posiedzeń po Zjeździe Oświatowym w maju 1957 r. dyskutowała koncepcje ustroju szkolnego wysunięte na tym Zjeździe. Komisja stanęła na stanowisku, że nie należy rozpatrywać koncepcji ustroju szkolnego w płaszczyźnie obecnej sytuacji ekonomicznej kraju, sytuacja ta ulegać bowiem będzie zmianom; należy natomiast rozpatrywać ją w płaszczyźnie potrzeb względem kraju budującego ustrój socjalistyczny. Warunki ekonomiczne decydować powinny nie o samej koncepcji, ale o terminie i sposobie jej realizacji.

W ostatecznym sformułowaniu koncepcji przyszłego ustroju szkolnego Komisja oparła się o uchwałę III Zjazdu PZPR w sprawie rozwoju szkolnictwa. Uchwała ta brzmi:

„W celu podwyższenia przeciętnego poziomu kwalifikacji ogólnych młodzieży przystępującej do pracy zawodowej, a także w celu zapełnienia 2-letniej przerwy występującej obecnie u tej części absolwentów szkoły podstawowej, która nie przechodzi do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej — należy przystąpić do stopniowej reorganizacji 7-letniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego".

Komisja stanęła na stanowisku, że najpełniejszą realizacją tej uchwały III Zjazdu PZPR będzie w przyszłości dziewięcioletnia szkoła podstawowa o programie przygotowującym młodzież zarówno do dalszego kształcenia się ogólnokształcącego i zawodowego, jak i do pracy zawodowej.

W związku z tym Komisja opowiedziała się za dziewięcioletnią szkołą podstawową, na której byłyby oparte ogólnokształcące trzyletnie szkoły typu licealnego i różnego typu średnie szkoły zawodowe.

W związku z wprowadzeniem od bieżącego roku dwuletnich szkół przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego opartych o 7-letnią szkołę podstawową i zamierzonym powiększeniem liczby tych szkół z roku na rok — Komisja stanęła na stanowisku, że upowszechnianie tych szkół winno być drogą do realizacji w przyszłości powszechnej 9-letniej szkoły podstawowej, szkoły, która zgodnie z uchwałą III Zjazdu PZPR będzie „lepiej niż dotychczas przygotowywała młodzież do pracy produkcyj-

nej, do posługiwania się nowoczesną techniką i do osiągnięcia już w trakcie nauki w szkole ogólnokształcącej podstawowych umiejętności i nawyków produkcyjnych".

W celu szczegółowego opracowania przyjętej przez Komisję koncepcji ustroju szkolnego wyłonione zostały zespoły do opracowania następujących tematów:

1) koncepcja ustroju szkolnego przyjęta przez Komisję a tendencje rozwojowe szkolnictwa światowego,

2) względy polityczne, społeczne i gospodarcze przemawiające za koncepcją Komisji,

3) względy psychologiczne i pedagogiczne przemawiające za tą koncepcją,

4) koncepcja Komisji w płaszczyźnie ekonomicznej (problem sieci, koszty reformy),

5) rola dwuletnich szkół przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego w realizacji reformy szkolnej.

Tezy i referaty opracowane przez poszczególne zespoły zostaną przedyskutowane na posiedzeniach plenarnych Komisji Ustroju Szkolnictwa i podane do wiadomości.

T. WOJEŃSKI

KOMISJA PROGRAMÓW I METOD NAUCZANIA

W ramach prac przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego działa Komisja Programów i Metod Nauczania (pod przewodnictwem dr Władysławy Hoszowskiej), której zadaniem jest opracowanie i przedyskutowanie z aktywem terenowym najważniejszych postulatów w sprawie projektowanych reform programów i metod nauczania. Wnioski w tej sprawie przygotowują podkomisje poszczególnych przedmiotów, a mianowicie: a) języka polskiego, b) historii, c) matematyki, d) geografii, e) fizyki, f) chemii, g) języka rosyjskiego, h) języka łacińskiego, i) języków obcych zach.europejskich, j) rysunków i prac ręcznych, k) śpiewu.

Zadaniem Komisji jest zestawienie i ocena materiałów zebranych przez poszczególne podkomisje przedmiotowe, jak również koordynacja ich pracy przy wytyczaniu linii generalnej. Tok pracy Komisji hamuje brak ogólnie przyjętej koncepcji w sprawie przyszłego ustroju oraz brak ustawowo zatwierdzonych zasad w sprawie reorganizacji szkolnictwa, które to zasady powinny być podstawą prac Komisji.

W chwili obecnej daje się zauważyć ogromna dysproporcja pomiędzy programem nauczania a życiem; powstaje więc potrzeba przystosowania treści nauczania zarówno do regionalnych potrzeb środowiska, jak i do funkcji społecznej szkoły w skali ogólnopaństwowej. O tym, że sprawa przyszłych programów nauczania nie jest obojętna rodzicom i nauczycielom, świadczy fakt, że niektóre środowiska (np. Nowy Sącz, Kraków) zgłaszają konkretne propozycje: włączyć do programu nauczania w szkole podstawowej wiadomości z zakresu gospodarki danego regionu, np. sadownictwa, hodowli owiec itp., oraz co najmniej 2 języki nowożytne.

Do chwili obecnej nie posiada również Komisja Programów i Metod Nauczania danych informacyjnych z Ministerstwa Oświaty w zakresie planów godzin dla szkoły podstawowej i licealnej, które byłyby podstawą analiz i dyskusji oraz wniosków podkomisji przedmiotowych.

Plan pracy Komisji na r. szkolny 1959/60 przewiduje (niezależnie od opracowywania przez podkomisje wniosków na podstawie analizy programów wydanych przez Ministerstwo Oświaty i referatów omawianych na zebraniach pod-

komisji) przedyskutowanie, przy udziale przewodniczących podkomisji, następujących zagadnień:

1) w listopadzie — „Funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i główne zagadnienia programowe podkomisji przedmiotowych" — referuje przewodnicząca Komisji dr Wł. Hoszowska;

2) w grudniu — „Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej i jej programy" — referuje prof. Szaniawski;

3) w styczniu — „Metoda dialektyczna w kształceniu umysłowym młodzieży" — referuje prof. Adam Schaff;

4) w lutym — „Kultura Polski w programach szkoły ogólnokształcącej" — referuje prof. Herbst.

W kwietniu i maju projektuje się zebranie wniosków podkomisji, a następnie opracowanie i wysłanie ich w teren przed okresem wakacyjnym — po uzgodnieniu materiału z wnioskami Komisji Wychowania.

Ponadto na zebraniach Komisji i poszczególnych podkomisji ma być przedyskutowane zagadnienie elementów politechnizacji w programach poszczególnych przedmiotów oraz zagadnienie podstaw nowych programów w zakresie wychowania gospodarczo-społecznego i kształcenia politechnicznego.

We wnioskach zasadniczych Komisji Programów mają być uwzględnione materiały dotyczące zagadnień programowo-wychowawczych wysunięte w:

a) uchwałach II Plenum KC PZPR z dnia 22. VI. 1959 r. i XI Plenum NK ZSL dotyczących intensyfikacji działania kółek rolniczych i spółdzielni wiejskich,

b) planach Ministerstwa Oświaty,

c) wypowiedziach nauczycieli — działaczy terenowych zebranych drogą ankiety, organizowanych przez Zarząd Główny ZNP.

Nadmienić należy, że w r. szkolnym 1958/59 Komisja Programów i Metod przygotowała 3 referaty dotyczące zmodernizowania programów i metod nauczania oraz wprowadzenia elementów nowoczesnej techniki i organizacji pracy, a mianowicie:

1) „Najważniejsze problemy nowoczesnej techniki",

2) „Zasady nowoczesnej organizacji pracy",

3) „Eksperyment w szkole współczesnej".

Referaty powyższe miały na celu zorientowanie zespołów Komisji Programów i Metod w problematyce szkolnictwa na podłożu przemian ekonomiczno-społecznych cywilizacji XX w.

WŁ. HOSZOWSKA

KOMISJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W skład Komisji Kształcenia Zawodowego Kongresu Pedagogicznego wchodzą przewodniczący i sekretarze Komisji Branżowych i Problemowych, które pracowały w ramach przygotowań do Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej (zjazd ten odbył się w styczniu 1959 r.). W ten sposób zapewniony został możliwie najbardziej kompetentny zespół Komisji Kształcenia Zawodowego, która ma pracować przed i w ramach Kongresu Pedagogicznego. Zespół ten będzie liczny — około 50 osób — ale z uwagi na szeroki wachlarz typów i kierunków kształcenia zawodowego, które obejmuje oświata zawodowa — jest to niezbędne.

Jaki cel stawia sobie Komisja Kształcenia Zawodowego?

Ogólnie biorąc ma ona dwa główne cele. Pierwszy — dopilnowanie, aby we wszyst-

kich komisjach pracujących w ramach przygotowań do Kongresu Pedagogicznego znalazły się sprawy, które interesują bezpośrednio szkolnictwo zawodowe. Najlepszym zabezpieczeniem będzie odpowiedni skład tych komisji. Chodzi więc o to, aby w ich zespołach brali udział — w przeciwieństwie do dotychczasowych tradycji Kongresów czy Zjazdów Oświatowych — nie tylko ludzie obeznani i bezpośrednio zainteresowani problematyką szkół ogólnokształcących, ale również i pracownicy pedagogiczni szkół innych typów, a więc i szkolnictwa zawodowego i rolniczego. Da to gwarancję, że nie tylko problemy młodzieży tych szkół nie będą pomijane, ale zapewni również szersze spojrzenie na sprawy będące przedmiotem prac poszczególnych Komisji Kongresu Pedagogicznego. Wydaje się, że w podobny sposób należy potraktować sprawę i na szczeblu okręgowym.

Drugi cel, który stawia przed sobą Komisja Kształcenia Zawodowego, to wybranie tematów do opracowania w toku prac przygotowawczych do Kongresu, a następnie umieszczenie ich w programie prac Kongresu.

Jakie sprawy zamierza Komisja Kształcenia Zawodowego umieścić w programie bezpośrednio przez siebie prowadzonych prac? Będą to zagadnienia, które — po pierwsze — harmonizują z programem centralnych prac Kongresu, a po drugie — nie mogą się pomieścić w pracach i programie innych komisji Kongresu Pedagogicznego.

Wśród tematów, które wysuwamy w pracach Komisji Kształcenia Zawodowego na plan pierwszy, znajdą się następujące zagadnienia:

1. „Rola kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych",
2. „Zadania wychowawcze warsztatu w szkole zawodowej",
3. „Znaczenie i formy współpracy szkół zawodowych z życiem gospodarczym i światem technicznym".

W temacie pierwszym zamierzamy w oparciu o zebrane opinie i poglądy zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących szkół zawodowych, jak i najbardziej kompetentnych przedstawicieli życia gospodarczego, świata technicznego, branżowych związków zawodowych, świata naukowego, pedagogów, organizacji młodzieżowych — omówić to zagadnienie, które jeszcze często nie znajduje należytego miejsca w pracach szkolnictwa zawodowego.

Temat drugi to problem niezwykle doniosły z punktu widzenia roli wychowawczej szkół zawodowych. Trzeba pamiętać, że zwłaszcza w szkołach zawodowych pierwszego stopnia uczeń przebywa co najmniej połowę czasu przeznaczonego na naukę i pracę w warsztacie szkolnym, że nauczyciel zawodu spośród wszystkich nauczycieli szkoły zawodowej najdłużej styka się bezpośrednio z uczniem. Niestety często zdarza się, że warsztat w szkole zawodowej to zamknięty teren nie dość ściśle powiązany z całokształtem pracy szkoły zawodowej. Składa się na to szereg przyczyn. Niemałą rolę odgrywa często niedostateczne przygotowanie pedagogiczne kierownika warsztatu szkoły zawodowej i nauczycieli zawodu. Nie bez znaczenia również jest fakt, że ciągle jeszcze brak jest pogłębienia wychowawczej roli pracy z młodzieżą w warsztacie szkolnym. Nauki pedagogiczne, jak i ośrodki badawczo-naukowe w tej dziedzinie nie podjęły w poważniejszy sposób zagadnienia roli, znaczenia i metod pracy wychowawczej z młodzieżą zatrudnioną przy pracy produkcyjnej w zakładzie pracy czy w warsztacie szkolnym traktującym pracę produkcyjną „na serio". Dlatego też należy uznać, że w ramach prac Kongresu Pedagogicznego problem ten musi być uznany za jedno z najważniejszych zagadnień przynajmniej w pracach Komisji Kształcenia Zawodowego.

I wreszcie trzeci temat. Dla szkolnictwa zawodowego sprawa współpracy z życiem gospodarczym i światem technicznym nie sprowadza się bynajmniej tylko do zdobywania pomocy i zaopatrzenia w odpowiedni sprzęt maszynowy. I to nie jest bez znaczenia, ale o wiele szersze znaczenie — z punktu widzenia należycie rozumianej polityki oświatowej, a nawet celów dydaktyczno-wychowawczych, jakie musi realizować szkoła zawodowa — ma sprawa odpowiednio rozumianego powiązania szkolnictwa zawodowego z życiem gospdarczym i światem technicznym. Formy tego powiązania mogą być różnorakie. Chodzi o to, aby szkoły zawodowe nie zamykały się w ramach swej pracy, tylko w programie szkolnym czy podręczniku, które nie nadążają za szybko biegnącymi przemianami w życiu gospodarczym i technicznym. Ścisły kontakt z odpowiednimi zakładami pracy, naukowo-technicznymi stowarzyszeniami i organizacjami pozwoli na wprowadzenie do prac dydaktyczno-wychowawczych szkoły zawodowej żywego nurtu wypływającego z ośrodków postępu technicznego.

I ta więc sprawa wymaga poważnego potraktowania w pracach Kongresu. Ma to zresztą znaczenie nie tylko dla szkolnictwa zawodowego, ale również dla szkół innych typów, o ile hasło zbliżenia szkół do życia, politechnizacji szkolnictwa ogólnokształcącego nie ma pozostać w sferze ogólnikowych i niewiele dających dyskusji.

ST. KWIATKOWSKI

KOMISJA PRÓB I EKSPERYMENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Powołana do życia przy Zarządzie Głównym ZNP Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych* rozwija ożywioną działalność. Po wstępnym zewidencjonowaniu prowadzonych na terenie kraju prac eksperymentalnych zorganizowano w dniach 21 i 22 października br. ogólnokrajową konferencję naukową. Celem jej było omówienie założeń teoretycznych dotychczasowych doświadczeń oraz planów i perspektyw rozwojowych szkół i zakładów o charakterze eksperymentującym albo eksperymentalnym. W konferencji wzięło udział 120 osób: nauczyciele i wychowawcy, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i terenowych władz oświatowych, ośrodków naukowych oraz Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Konferencja została pomyślana jako jeden z etapów przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego, który ma się odbyć w końcu 1960 r. W pierwszym dniu konferencji odbyły się obrady plenarne oraz posiedzenia podkomisji.

Obrady zagaił sekretarz ZG ZNP W. Wojtyński, podkreślając, iż przygotowywany Kongres Pedagogiczny będzie kontynuacją postępowych tradycji prowadzonych jeszcze przed wojną w tym zakresie prac. Chodzi mianowicie o nawiązanie do cennych zdobyczy kongresów: lwowskiego (1933 r.) i warszawskiego (1939 r.). Wyrazem ciągłości dawnych i obecnych poczynań w dziedzinie prac eksperymentalnych jest chociażby fakt, iż w obecnej konferencji uczestniczyli, między innymi, kol. kol. W. Dzierzbicka, St. Dobrowolski i J. Syska, których próby znane były szerokiemu ogółowi nauczycieli jeszcze w okresie międzywojennym.

W pierwszym dniu konferencji w czasie obrad plenarnych wygłoszone zostały dwa referaty: prof. dra W. Okonia oraz doc. dra I. Szaniawskiego, Referatu prof. Okonia nie przytaczamy, gdyż jest zamieszczony w całości na s. 4.

* Patrz sprawozdanie zamieszczone w nrze 1 „Ruchu Pedagogicznego".

Kierownik Zakładu Politechnizacji U.W. doc. dr Ignacy Szaniawski w swym referacie pt. *Podstawy organizacyjne eksperymentu szkolnego* zajął się głównie eksperymentem politechnicznym. Referat zatrzymał się dłużej nad kwestią: kiedy należy eksperymentować? Stwierdził, że to jest celowe, gdy chce się czegoś dowieść. W eksperymencie weryfikujemy hipotezę roboczą. Jeśli więc brak jest hipotezy roboczej, nie ma w ogóle eksperymentu. Istotną cechą eksperymentu jest fakt, iż wnosi on coś nowego, posuwa naprzód praktykę i teorię pedagogiczną. Dlatego — zdaniem doc. Szaniawskiego — badanie spraw dawno dowiedzionych lub już obalonych, jak np. wykorzystywanie pozytywnych momentów planu daltońskiego czy nauczania pod kierunkiem, nie może być nazwane eksperymentowaniem. Moment n o w o ś c i — podkreślił mówca — to warunek wiodący na drogę eksperymentu. Eksperyment musi wieść od nieznanego do znanego. Konieczna jest więc dobra znajomość historii badanego problemu, by uniknąć „odkrywania Ameryki na nowo".

Doc. Szaniawski omówił następnie konieczność roztoczenia nad eksperymentem opieki naukowej. Konieczny jest kontakt zakładu eksperymentującego z zakładem naukowym, z katedrą uniwersytecką. W toku eksperymentu należy gromadzić i porządkować dokumentację oraz dokonywać jej analizy. Tylko tą drogą można dojść do wniosków poprawnych pod względem merytorycznym i metodologicznym. Ważną sprawą — zwłaszcza gdy w grę wchodzi eksperyment strukturalny (np. politechniczny) — jest również dobór nauczycieli do przeprowadzenia eksperymentu.

Jak przedstawia się sprawa eksperymentu politechnicznego? Stoimy przed koniecznością nowego, innego nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, korelacji tych przedmiotów z techniką. Mówi się również o wprowadzeniu nowych przedmiotów, jak np. organizacja pracy, technologia, rysunek techniczny, maszynoznawstwo. Wiele problemów wymaga tu przebadania. Mówca wysunął przykładowo kilka z nich: przedłużenie ilości lat nauczania, korelacja między ogólnym wykształceniem humanistycznym a politechnicznym, powiązania między myśleniem a działaniem.

Po referatach wywiązała się ożywiona dyskusja, w której zabierali m. in. głos kol. kol.: M. Kryński, A. Maćkowiak, A. Denisiuk, F. Kozłowski, Z. Cydzik, A. Kotański. Wystąpienia ogniskowały się wokół spraw dotyczących organizacji, przebiegu, zasięgu oraz weryfikacji prowadzonych prac eksperymentalnych. W wystąpieniach wszystkich dyskutantów przewijała się myśl, iż prace eksperymentalne — zwłaszcza w dobie przygotowywanej reformy szkolnej — stanowią czynnik o decydującym niekiedy znaczeniu dla planowanych zmian w zakresie treści, organizacji i struktury szkoły przyszłości.

Zebrani z zainteresowaniem wysłuchali wystąpienia przedstawiciela Ministerstwa Oświaty dyr. J. Barbaga. Mówca stwierdził, iż Ministerstwo Oświaty wita z dużym zadowoleniem fakt podejmowania przez nauczycieli prac eksperymentalnych. O docenianiu tej sprawy przez Ministerstwo świadczy powołanie specjalnego Wydziału Szkół Eksperymentalnych w Departamencie Programowym. Zadaniem tego wydziału jest uporządkowanie prowadzonych przez szkoły badań oraz zapewnienie tym szkołom należytej opieki. Dla właściwego rozwoju szkół eksperymentalnych — podkreślił mówca — ważne jest zwłaszcza stworzenie klimatu sprzyjającego prowadzonym badaniom. Mówca podkreślił przy tym, iż szkoły prowadzące badania muszą dobrze znać ich cel i metody oraz gromadzić wyczerpującą dokumentację badań. Dyrektor zapowiedział również ukazanie się w niedalekiej przyszłości specjalnego zarządzenia ministra, które ureguluje podstawy organizacyjno-prawne eksperymentów pedagogicznych.

W godzinach popołudniowych obrady odbywały się w 4 podkomisjach. Naliczniejsza liczbowo była Podkomisja Szkół Ogólnokształcących. Referat omawiający założenia eksperymentu socjalistycznego wygłosił doc. dr W. Szczerba. Referent podkreślił, iż zwłaszcza w eksperymentach wychowawczych należy akcentować ideologię oraz wyraźnie zdawać sobie sprawę z tego, czym my się różnimy od innych kierunków. Inaczej, szerzej, wszechstronniej patrzymy na proces kształtowania się człowieka oraz proces kształtowania się osobowości. Referent przedstawił następnie założenia eksperymentu wychowawczego prowadzonego w jednej ze szkół warszawskich. Katedra kierowana przez doc. Szczerbę opracowała program wychowawczy, który jest w tej szkole realizowany.

Uczestnicy dyskusji (m. in. Dobrowolski, Tomczyk, Pietrzak, Kamiński) ustosunkowali się pozytywnie do założeń referenta oraz podzielili się własnymi doświadczeniami z prac eksperymentalnych.

Podkomisja Szkół Zawodowych obradowała pod przewodnictwem doc. dra T. Nowackiego, który wygłosił referat na temat zadań sekcji. W dyskusji zastanawiano się nad przyczynami małego nasilenia prac eksperymentalnych w szkolnictwie zawodowym. Mówiono o pewnych podejmowanych już próbach (m. in. kol. J. Klimczyk z Krakowa i J. Pakowski z Częstochowy).

W czasie obrad Podkomisji Przedszkoli mgr Z Topińska wygłosiła referat na temat eksperymentu prowadzonego przez Sekcję Wychowania Przedszkolnego Instytutu Pedagogiki, dr Z. Krzysztoszek z Ministerstwa Oświaty mówiła o pracach eksperymentalnych w przedszkolu przy ul. Elektoralnej, kol. M. Bieniarzowa zreferowała prace eksperymentalne prowadzone w Zielonej Górze, a mgr H. Mystkowska i M. Dmochowska — prowadzone w Warszawie.

Na Podkomisji Zakładów Wychowawczych referat o zadaniach eksperymentu w domach dziecka wygłosił mgr Wł. Żelazko. Uczestnicy obrad wysłuchali ponadto 3 referatów: kol. Skibowej: *System rodzinkowy w Państw. Domu Dziecka w Małachowej*, kol. Ciećki z Łodzi: *System harcerski w domach dziecka* oraz M. Falkowskiej: *Dyżury jako podstawowa forma pracy w domu dziecka.*

W drugim dniu konferencji uczestnicy zwiedzili szereg warszawskich szkół i placówek wychowawczych, w których mieli możność zetknięcia się z prowadzonymi w nich próbami eksperymentalnymi. I tak uczestnicy Podkomisji Szkół Ogólnokształcących hospitowali lekcje w VII Liceum przy ul. Wawelskiej 46, w Liceum im. Żmichowskiej przy ul. Klonowej 16, lub zwiedzali Szkołę Podstawową Nr 206 na Pradze, gdzie prowadzony jest pod naukowym kierownictwem doc. Szczerby eksperyment wychowawczy.

Członkowie Podkomisji Szkół Zawodowych zwiedzili Zasadniczą Szkołę Zawodową Rzemiosł Artystycznych przy ul. Sandomierskiej 12, Podkomisja Przedszkoli została zaproszona do przedszkola eksperymentalnego Instytutu Pedagogiki przy ul. Sierpeckiej, a Podkomisja Zakładów Wychowawczych — do Domu Dziecka im. J. Korczaka.

W obradach sekcyjnych omówiono następnie hospitowane zajęcia w szkołach i zakładach wychowawczych. Dyskutanci dzielili się wrażeniami, a także swoimi własnymi doświadczeniami z prac eksperymentalnych. Podkreślono celowość zorganizowania hospitacji warszawskich placówek eksperymentalnych, co dało uczestnikom konferencji możność przeprowadzenia wielu pożytecznych dyskusji z nauczycielami i wychowawcami zakładów eksperymentujących oraz skonfrontowania teoretycznych założeń referowanych prób z ich praktyczną realizacją. W dyskusji

zgłoszono również szereg wniosków dotyczących treści, metod i organizacji prac eksperymentalnych oraz planów na przyszłość.

Na zakończenie konferencji odbyło się posiedzenie plenarne, na którym przewodniczący poszczególnych podkomisji złożyli sprawozdanie z obrad podkomisji. Mgr Z. Topińska dała na wstępie krótki przegląd prowadzonych już w przedszkolach prac eksperymentalnych. Można w nich wyodrębnić dwa nurty: prace nad programem dla przedszkola i badanie warunków prawidłowego rozwoju dziecka w grupie z punktu widzenia jego startu szkolnego. Referentka podkreśliła konieczność istnienia szkoły, do której kierowano by dzieci z przedszkola eksperymentalnego i obserwowano by je dalej. Warunki przedszkola eksperymentalnego zostały już zapewnione przez Ministerstwo Oświaty.

Sprawozdanie z Podkomisji Szkół Ogólnokształcących złożył przewodniczący doc. dr W. Szczerba. Podkreślił, że dotychczasowe rozeznanie pozwala stwierdzić, iż poczynania są bardzo różnorodne i różnokierunkowe. Referent wymienił następnie szereg wniosków zgłoszonych w trakcie obrad podkomisji, a więc stworzyć zespoły badawcze o wspólnej tematyce, eksperymentować łącznie sprawy nauczania i wychowania, badać sprawę „uzawodowienia" szkoły ogólnokształcącej, rozszerzyć badania na szkoły środowiska wiejskiego, opracować zasady weryfikacji prowadzonych eksperymentów.

Przewodniczący Podkomisji Szkół Zawodowych doc. dr T. Nowacki podkreślił odrębność sytuacji, w jakiej znajduje się szkolnictwo zawodowe, na co złożył się ogromny wzrost liczbowy szkół zawodowych i przebudowa tego szkolnictwa od podstaw. Istnieje obecnie mnogość kierunków, rozmaitość programów i stąd liczne trudności nauczycieli i odsuwanie prac badawczych na plan dalszy, np. masowe powołanie do życia szkół przysposobienia rolniczego odbyło się bez uprzednich badań.

Trzeba stwierdzić, że większość szkół zawodowych ma właściwie charakter eksperymentalny i praktyka odpowie na pytanie, czy tego rodzaju szkoły mają rację bytu (np. przedłużenie o rok ZSZ i Techników oraz utworzenie 3-letnich Techników po maturze).

Referent stwierdził, iż szkolnictwo zawodowe, a zwłaszcza niektóre jego kierunki — jak szkolnictwo rolnicze, mają do odrobienia wiele zaniedbań. Niektóre potrzeby są widoczne i oczywiste, brak jest tylko możliwości ich szybkiego zaspokojenia. Należy tu np. m. in. niedostateczne przygotowanie pedagogiczne nauczycieli zawodu, płynność kadr.

Charakteryzując wytworzoną w szkolnictwie zawodowym sytuację, doc. Nowacki podkreślił, iż materiał jest bogaty, ale brak jest aparatury naukowej, w związku z tym są trudności w ścisłym określeniu wyników: brak analizy stanu wyjściowego, analizy procesu, analizy wyników. Tu zwłaszcza daje się odczuć brak współpracy z pracownikami nauki. Błędem jest, że na obecnej konferencji nie ma przedstawicieli Centralnego Ośrodka Metodycznego, który już zewidencjonował pewne prace. Trzeba to w przyszłości naprawić.

Referent planuje pracę na przyszłość w dwóch etapach: w pierwszym okresie trzeba zewidencjonować te próby, które już są podjęte (razem z COM), w drugim okresie trzeba przewidzieć zebrania grupy osób celem pogłębiania pracy i zaznajamiania kolegów z metodologią.

Trudna sytuacja szkolnictwa zawodowego sprawia, że zagadnień nadających się do badania jest bardzo dużo, właściwie wszystko tu może być przedmiotem badań. Przykładowo można by wymienić następujące zagadnienia: 1) praktyczna nauka za-

wodu, 2) praktyczna nauka zawodu w szkołach rolniczych, w gospodarstwach indywidualnych i uspołecznionych, 3) wiązanie techniki z humanistyką, 4) korelacja przedmiotów humanistycznych i zawodowych.

Ostatni złożył sprawozdanie przewodniczący Podkomisji Zakładów Wychowawczych nacz. Wł. Żelazko. Referent podkreślił, że w domach dziecka istnieje duży wachlarz zagadnień wychowawczych. Również wiele zagadnień nadaje się do badania, jak np. optymalna liczba wychowanków domu dziecka, struktura grupy wychowawczej, kwestia wieku, a także struktura poszczególnych grup: czy mają być one jednorodne, czy mieszane itp.

Charakteryzując ogólnie sytuację w zakładach wychowawczych, referent stwierdził, że są tam dopiero początki jakichś prób i badań. Istnieją zamierzenia opracowania podstawowej tematyki, a mianowicie: 1) przygotowanie do pracy zawodowej i życia wychowanków domu dziecka, 2) kontakt ze środowiskiem społecznym, 3) kontakt z rodzicami dla przejęcia z powrotem opieki nad dzieckiem. Zupełnie nie został podjęty problem zakładów specjalnych. Na zakończenie kol. Żelazko zgłasza apel pod adresem Instytutu Pedagogiki o rozpoczęcie badań w zakresie zagadnień domów dziecka.

Całość obrad podsumował prof. dr W. Okoń. Mówca wyraził zadowolenie, iż działalność Komisji spotkała się z życzliwym przyjęciem ze strony Ministerstwa Oświaty. Wyróżnił dwa zasadnicze etapy pracy eksperymentalnej: etap prób i etap właściwego eksperymentu. Zadaniem pierwszego z wymienionych etapów jest sprecyzowanie problemu badawczego i wstępne ustalenie hipotezy roboczej. Weryfikacja tej hipotezy stanowi już drugi etap pracy eksperymentalnej. Ważnym zadaniem eksperymentatorów jest prowadzenie dokumentacji badań, na którą powinny składać się materiały dotyczące celu, programu, metod i środków stosowanych w badaniach. Referent wyraził nadzieję, iż osoby prowadzące próby i eksperymenty pedagogiczne będą się na ten temat wypowiadać na łamach prasy pedagogicznej. Podkreślając owocność obrad, mówca wyraził pogląd, iż ruch eksperymentalny ma duże znaczenie społeczne, a warunkiem jego rozwoju jest respektowanie prawa nauczyciela do twórczości.

Konferencja stała się okazją do szerokiej wymiany poglądów na tematy eksperymentu pedagogicznego i stanowi niewątpliwie wyraz troski o właściwy kierunek rozwojowy myśli pedagogicznej. O zainteresowaniu konferencją świadczy fakt, iż wzięli w niej udział przedstawiciele najwyższych władz związkowych z prezesem prof. drem Teofilem Wojeńskim, liczni przedstawiciele Ministerstwa Oświaty z dyrektorem Barbagiem oraz przedstawiciele placówek naukowych.

K. J.

KRONIKA ZAGRANICZNA

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W SZWECJI

W r. 1959 przebywałem przez kilka miesięcy w Szwecji jako stypendysta, studiując głównie zagadnienia nauczania początkowego oraz ogólne problemy nowej reformy szkolnej. W tych ramach zapoznałem się również z zagadnieniem kształcenia nauczycieli (zwiedziłem 3 typowe zakłady), z którym to obecnie chciałbym, przynajmniej częściowo, zapoznać Czytelników „Ruchu Pedagogicznego".

Kilka danych o nowej reformie szkolnej.

System kształcenia nauczycieli jest ściśle związany z określoną strukturą szkolną. Dlatego też dla lepszego zorientowania się w tak ważnych zagadnieniach, jakimi są sprawy przygotowania odpowiednich dla tych szkół nauczycieli, trzeba nam zapoznać się nieco z nowym szwedzkim ustrojem szkolnym.

Szkolnictwo w Szwecji, mimo wielu podobieństw do szkolnictwa w różnych krajach Europy, rozwijało się nieco innymi drogami.

Np. inaczej ukształtowało się szkolnictwo średnie; nie przyjęło się tam 8-letnie gimnazjum, jak to miało miejsce na kontynencie. Szkoła średnia obejmowała niższy szczebel zwany szkołą „realną" (4—5-letni) oraz wyższy — gimnazjum (3—4-letnie). Szkoły zawodowe średnie opierały się na obowiązkowej szkole podstawowej (7—8-letniej), ale obok nich były również gimnazja zawodowe (handlowe, techniczne) powiązane ze szkołą realną. Dość wcześnie wprowadzony został 6-letni obowiązek szkolny (1842), a następnie miały miejsce liczne zmiany w strukturze szkolnej na początku XX wieku oraz w okresie międzywojennym. Dyktowane one były szybkim w tym czasie rozwojem ekonomiczno-społecznym oraz przekształcaniem się kraju na kraj przemysłowo-rolniczy. Mimo dokonywanych zmian w strukturze szkolnictwa było ono przed drugą wojną w ogniu ostrej krytyki z powodu nienadążania za aktualnymi potrzebami kraju, jeśli chodzi o kształcenie kadr. Zarzuty te można by najkrócej ująć w ten sposób:

a) ustrój szkolny nie odpowiada rozwojowi techniki i ogólnemu rozwojowi życia społecznego,

b) nie odpowiada on demokratycznym formom współżycia,

c) nie odpowiada on również indywidualnym potrzebom jednostki.

Dla przygotowania projektów powołano w r. 1940 „Komitet szkolny", złożony z fachowców, który w ciągu kilku lat zgromadził obfity materiał, w wyniku szeroko zakrojonych studiów (ponad 4000 str. maszynopisu), zakończony odpowiednimi wnioskami. W r. 1946 powołano „Komisję szkolną" (specjaliści szkolni oraz posłowie, przedstawiciele partii politycznych) celem opracowania i przedłożenia parlamentowi projektu ustawy. Ustawę uchwalono w r. 1950 w postaci trzech węższych ustaw — a) o szkole jednolitej, b) o kształceniu nauczycieli i c) o administracji szkolnej. Charakterystyczne, że wszystkie one mieszczą się na niespełna 3 stronicach druku normalnego formatu, a załączniki uzasadniające te ogólne wytyczne ustawy obejmują ponad 1000 stronic druku dużego formatu. Są to więc pewne traktaty — dyskusje — uwzględniające różne punkty widzenia.

Ogólnie sformułowana ustawa przyjęta została przez parlament jednogłośnie (rzecz rzadka w Szwecji). Różnice zdań pojawiły się w toku jej realizacji, w odniesieniu do niektórych zagadnień (np. zróżnicowanie programowe w klasach 7—9) i dopiero teraz ostro się zarysowują

Szwedzka reforma jest reformą radykalną i strukturalną, dlatego też nie tylko przygotowywano ją bardzo rozważnie, ale również wprowadzanie jej w życie przewidziano na długi okres czasu. W tym względzie zaplanowano 2 okresy:

a) od r. 1949/50 do r. 1961/62 — przygotowanie materialne oraz eksperymentowanie,

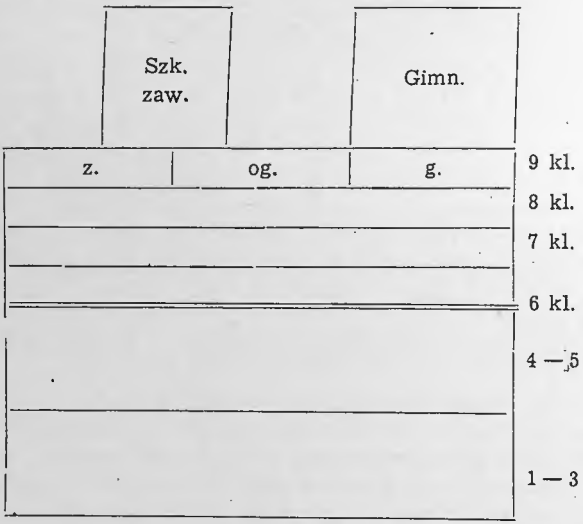
b) od r. 1962/63 do r. 1968/69 — przechodzenie na nowy ustrój, bardziej masowe tam, gdzie warunki na to pozwalają.

Zakończenie reformy przewiduje się w r. 1972/73, czyli wprowadzenie jej w życie obliczono na 23 lata.

Jeszcze przed formalną uchwałą parlamentu uruchomiono dla celów eksperymentalnych w różnych punktach kraju 14 szkół, w r. 1956/57 było ich już 71, a w dwa lata później — 125. Wśród szkół eksperymentalnych wytworzyły się 2 typowe warianty, jeśli chodzi o zagadnienie zróżnicowania w klasach 7—9 (oba ośrodki nie w Sztokholmie — jeden w mieście liczącym około 30 000, drugi w niewielkim osiedlu).

9-letnia szkoła jednolita — „serce" reformy.

Zagadnienie najlepiej zilustruje następujący schemat:



Kilka wyjaśnień: szkoła 9-letnia dzieli się na 3 szczeble — 1) nauczanie początkowe, kl. 1—3, 2) szczebel środkowy, kl. 4—6, 3) szczebel wyższy, kl. 7—9. W klasie 7—8 mamy częściowe już zróżnicowanie, w wyniku czego w klasie 9 następuje podział dotychczasowych klas, uczących się przeważnie wspólnie, na 3 kierunki — zawodowy (z.), ogólnokształcący (og.) i gimnazjalny (g.).

Po kierunku zawodowym młodzież (mająca wówczas już 16 lat) idzie albo do zawodu, albo do szkół zawodowych (w czasie trwają one bardzo różnie). Po kierunku

ogólnokształcącym tak samo młodzież idzie albo do zawodu (niżsi urzędnicy), albo do szkół zawodowych, jak gimnazja handlowe i techniczne, po których można przejść do odpowiednich szkół wyższych. Po kierunku gimnazjalnym idzie się do gimnazjum klasycznego lub humanistycznego, które przygotowują do studiów w uniwersytecie i różnych szkołach wyższych.

W klasach 7—8 prowadzi się odpowiednie przygotowanie zawodowe („preorientacja") — teoretyczne i praktyczne, w wyniku czego, jak również różnych będących do wyboru zajęć, w klasie 9 następuje decyzja o wyborze odpowiednio dalszego kierunku kształcenia.

W miejscowościach o małej liczbie mieszkańców (jest ich dużo) pracę prowadzi się do klasy 6 (klasy łączone), a od 7 klasy w szkołach zbiorczych.

Dla lepszej orientacji przedstawię różne możliwości wyboru na trzecim, najwyższym szczeblu szkoły 9-letniej.

Plan nauczania dla klasy 7, 8 i 9 (gimn. i og.)

Przedmioty	7		8		9 og.		9 g.	
	obow.	wyb.	obow.	wyb.	obow.	wyb.	obow.	wyb.
Religia	2		1		2			
Język ojczysty	4		3		4		4	
Dod. kurs jęz. ojcz. (szwedz.)		3		4				
Język angielski	$3\frac{1}{2}$			4		3	3	
Język niemiecki		5		5		5	5	
Język francuski						3	3	
Historia	2		2		2		2	
Nauka o społeczeństwie	1		2		2		2	
Geografia	2		2		1		1	
Biologia z n. o zdrowiu	$1\frac{1}{2}$		2		$2\frac{1}{2}$		$2\frac{1}{2}$	
Fizyka	2		2		2		2	
Chemia			3		$1\frac{1}{2}$		$1\frac{1}{2}$	
Matematyka	3		4		4		4	
Rys., malowanie, mod.	1		1		2		1	
Muzyka	1		1		1		1	
Gimnastyka	3		3		3		3	
Slöjd	2		1					
Życie rodz. i gosp. dom.	4		1					
Prakt. pozn. zawodu				4(+4)				
Inne prakt. przedmioty		3		4		5(+3)		
Prace dowolne		2		1		2		
Razem	32	5	28	9	27	10	37	

Z powyższego widać, że uczeń zawsze ma do wyboru określony wymiar zajęć spośród kilku rodzajów zajęć i może je dobierać dowolnie (dane zajęcie „uruchamia" się, jeśli zgłosiło się 5 uczniów, co przy wielkiej z reguły liczebności uczniów w szkołach na szczeblu trzecim — szkoły zbiorcze — prawie zawsze jest możliwe).

Klasa 9 o kierunku zawodowym ma następujące przedmioty ogólnokształcące:

Język ojczysty	4 godz.	
Nauka o społecz.	2 „	
Geografia	1 „	
Biologia	2 „	
Prace dowolne	3 „	(zwykle języki obce lub jęz. ojcz.)
Razem	12 godz.	
Gimnastyka	3 godz.	
Przed. zawodowe	25 „	(kilka kierunków)
	40 godz.	

Z powyższego widać, że trzeci szczebel 9-letniej szkoły daje młodzieży różne możliwości wyboru odpowiednich przedmiotów, w związku z czym musi się uruchamiać cały ich wachlarz. Dlatego też obok nauczycieli etatowych dla przedmiotów podstawowych szkoła zatrudnia różnych innych jeszcze nauczycieli — instruktorów, nauczycieli do przedmiotów specjalistycznych.

* * *

Z kolei przechodzimy do omówienia zagadnienia kształcenia nauczycieli.

Trzy rodzaje (typy) nauczycieli w szkole 9-letniej.

Szkoła szwedzka, stosownie do zadań w obrębie szkoły 9-letniej i różnych typów szkół na drugim poziomie szkoły średniej, zatrudnia różne kategorie nauczycieli. Są to nauczyciele „normalnych" przedmiotów szkolnych — teoretycznych i praktycznych, przedmiotów grupy artystyczno-technicznej oraz przedmiotów o charakterze zawodowym. Obok nauczycieli etatowych — zwyczajnych i nadzwyczajnych — spotykamy wielu innych nauczycieli przedmiotów specjalnych oraz nauczycieli „od godzin".

Podstawowy trzon stanowią nauczyciele klasowi i nauczyciele przedmiotowi. Nauczyciele klasowi w szkole 9-letniej rozpadają się na dwie grupy:

1) nauczyciele dla szczebla początkowego (klasy 1—3),

2) nauczyciele uczący w klasach 4—6 wszystkich albo większości przedmiotów. Tutaj dopuszcza się i innych do takich przedmiotów, jak jęz. angielski, rysunek, śpiew, gimnastyka. Dążeniem jednak jest, by nauczyciel klasowy miał 2—3 lub 3—4 godzin w danej klasie.

Nauczyciele przedmiotowi uczą w klasach 7—9 oraz na wyższym szczeblu szkoły średniej (gimnazja, szkoły zawodowe, szkoły realne wg „starego" ustroju szkolnego).

Te główne grupy nauczycieli są przygotowywane w trzech zupełnie różnych zakładach — typach szkół. I tak nauczycieli dla szczebla początkowego przygotowują seminaria nauczycielskie 2-letnie (po 9-letnim kształceniu ogólnym — w zasadzie po „egzaminie realnym" (4+5), nauczycieli dla klas 4—6 (szczebel środkowy) przygotowują seminaria o kursie 4-letnim po 9-letnim kształceniu ogólnym oraz seminaria o kursie 2-letnim po maturze ogólnokształcącej (po gimnazjum — 12 lat).

Nauczycieli przedmiotowych kształcą uniwersytety i inne szkoły wyższe.

1. Nauczanie początkowe

2-letnie seminaria (istnieje również jedno 3-letnie) przygotowujące nauczycieli klas 1—3 przyjmują kandydatów w wieku od 17—28 lat, od których, poza zwykłymi wymaganiami dla kandydatów na nauczycieli (m. in. dobry słuch muzyczny), żąda się pisemnego oświadczenia o podjęciu pracy w zawodzie nauczycielskim. Wymaganie to stawia się także kandydatom w innych zakładach kształcących nauczycieli.

A oto plan nauczania tego typu seminarium

Przedmioty	I kl.	II kl.
Religia	3	3
Język ojczysty	6	4
Matematyka	2	$1^1/_2$
Historia z nauką o społ.	2	2
Geografia	2	1
Biologia	3	1
Fizyka z chemią	1	1
Psych. i pedag.	4	4
Rysunek	2	3
Kaligrafia	$^1/_2$	—
Muzyka	2	2
Zajęcia ogrodnicze	$1\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$
Slöjd (praca ręczna)	3	3
Gospodarstwo domowe	2	2
Gimnastyka	4	3
Metodyka	$^1/_2$	2
Ćwiczenia grupowe	$^1/_2$	3
Razem	39	$35\frac{3}{4}$

Dla właściwego przygotowania kandydatów również do pracy w klasach łączonych (których to szkół w Szwecji jest dużo) organizuje się w dużych miastach przy szkołach ćwiczeń klasy 1 i 2, które pracują systemem dydaktycznym klas łączonych. Niezależnie od hospitacji mają kandydaci w szkołach tego typu 2-tygodniową praktykę ciągłą. W klasach 1—3 uczą z zasady kobiety. Obecnie przyjęto 3 mężczyzn (!), a 2 (!) już pracuje.

2. Przygotowanie nauczycieli dla szczebla środkowego

4-letni kurs w seminarium dla nauczycieli klas 4—6 ma plan nauczania, jak przedstawia górna tabela na str. 140 „A".

Plan nauczania 2-letniego kursu w seminariach dla maturzystów przedstawia tabela dolna na str. 140 „B".

Przygotowanie metodyczne do nauczania danego przedmiotu, który jest w planie nauczania na odpowiednim szczeblu (1—3, 4—6), ma miejsce przede wszystkim w obrębie odpowiedniego przedmiotu w ostatnim roku nauki. „Metodyka" poświęcona

A

Przedmioty	I klasa	II	III	IV
Religia	2	3	2	2
Język ojczysty	5	3	3	3
Matematyka	$2\frac{1}{2}$	2	2	2
Historia z n. o społ.	3	3	2	3
Geografia	—	2	2	2
Biologia	$2\frac{1}{5}$	2	3	—
Fizyka	2	$2\frac{1}{2}$	2	—
Chemia	$2\frac{1}{2}$	2	—	—
Język angielski	4	3	2	—
Psych. i pedag.	—	—	4	4
Bibliotekarstwo	$\frac{1}{2}$			
Rysunek	2	2	2	2
Kaligrafia	$\frac{1}{2}$	—	—	—
Muzyka	2	2	2	2
Zajęcia ogrodnicze	1	2	2	—
Slöjd	męż. 4, kob. 2	4	2	
Gospodarstwo domowe	kob. 4	—	—	—
Gimnastyka	męż. 6, kob. 4	5	5	5
Metodyka	—	$\frac{1}{2}$	1	1
Ćwiczenia grupowe	—	$\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$
Razem:	$39\frac{1}{2}$	$38\frac{1}{8}$	$37\frac{1}{2}$	$29\frac{1}{2}$

B

Przedmioty	I klasa	II
Religia	2	$1\frac{1}{2}$
Język ojczysty	3	1
Nauka o społeczeństwie	—	4
Biologia	2	—
Psychologia i pedag.	4	4
Bibliotekarstwo	$\frac{1}{2}$	—
Rysunek	2	$1\frac{1}{2}$
Kaligrafia	$\frac{1}{2}$	—
Muzyka	2	2
Zajęcia ogrodnicze	2	$1\frac{1}{2}$
Slöjd	męż. 5, kob. 4	4
Gospodarstwo domowe	kob. 4	—
Gimnastyka	męż. 5, kob. 2	5
Metodyka	$4\frac{1}{2}$	3
Ćwiczenia grupowe	2	$3\frac{1}{2}$

jest na hospitacje, lekcje próbne oraz omawianie ich. Praktyki w postaci lekcji próbnych jest dużo; odbywa się ona przeważnie w cyklach jednodniowych, dwu- lub kilkudniowych.

„Ćwiczenia grupowe" to specjalna metodyka zajęć prac grupowych w różnych przedmiotach („prace samodzielne ucznia"). Prace grupowe w różnych przedmiotach nauczania (cyklu poznawczego) w szkole szwedzkiej są bardzo rozpowszechnione, szczególnie w klasach 1—6.

Nauczyciele w klasach 1—3 uczą 28 godzin tygodniowo, w klasach 4—6 30 godz. tygodniowo. Klasy są małoliczne (od 20—32), dobrze wyposażone w pomoce i urządzenia szkolne.

Autorytet szkoły i nauczyciela w społeczeństwie jest bardzo wysoki. Nic też dziwnego, że do zawodu nauczycielskiego napływ kandydatów jest bardzo duży. Przeciętnie na 1 miejsce wolne zgłasza się 5 kandydatów. W dużych miastach można spotkać osobliwe zjawisko. Na kierunki 4-letnie w seminariach oraz do 2-letnich seminariów przygotowujących nauczycieli dla klas początkowych z reguły zgłaszają się kandydaci po maturze zamiast po 9-letnim ogólnym przygotowaniu. Konkurencja duża. Selekcja b. ostra. W czerwcu 1959 w Uppsali na 24 miejsc (nauczanie początkowe) zgłosiło się około 190 maturzystek (najstarsze miasto uniwersyteckie w Szwecji, dawniej stolica kraju, znane jako „miasto studentów" — co 9 mieszkaniec to student). W Sztokholmie na 48 miejsc jest przeciętnie 400 zgłoszeń. Spośród 48 uczących się tam obecnie kandydatów (4-letni kurs) tylko 6 nie ma matury.

Wyjaśnienia wymaga jeszcze jedna sprawa. W planach nauczania wszystkich typów szkół jest religia. W zakładach kształcenia nuczycieli również. W Szwecji religii uczą nauczyciele świeccy. Mają oni w klasach 1—6 wszystkie przedmioty, w tym tak samo i religię. Charakter nauczania religii jest w zasadzie informacyjny, bez nacisku na elementy kultowe. W szkołach średnich „drugiego rzutu" wiele miejsca zajmuje „porównawcza nauka" religii (wszystkie ważniejsze systemy religijne w skali światowej).

3. Nauczyciele przedmiotowi

Tych przygotowują uniwersytety (w zasadzie wydziały filozoficzne) i inne szkoły wyższe. Najważniejsza różnica w stosunku do naszego kształcenia polega na tym, że studenci opanowują dwie specjalności (w zasadzie) lub nawet trzy. Kombinacje przedmiotowe są różne, ograniczają się one jednak do pewnych grup — cyklów przedmiotowych. Po złożeniu odpowiedniej ilości „jednostek egzaminacyjnych" (6) otrzymuje się tytuł magistra filozofii (przeciętnie po 5 latach studiów). Prawo do nauczania zdobywa się po złożeniu egzaminu państwowego, w skład którego wchodzi również egzamin „jednostki filozoficznej" (w tym również elementy psychologii i pedagogiki). Tytuł magistra jest warunkiem otrzymania nauczycielskiego stopnia zawodowego „adiunkta", wymaganego do ustalenia w zawodzie po odpowiedniej praktyce (w zasadzie po 2 latach pracy).

Do nauczania na drugim poziomie w szkołach średnich wymagany jest stopień zawodowy „lektora", który otrzymuje się po zdobyciu tytułu „licencjata filozofii" Jest to już właściwie tytuł naukowy otrzymywany po odpowiednich uzupełniających studiach i napisaniu pracy z określonego jednego kierunku (4—5 lat specjalizacji). Najwyższym tytułem naukowym jest „doktor", który otrzymuje się po pu-

blicznej obronie pracy, mając już licencjat. Spotyka się tendencję do zdobywania tego tytułu, gdyż daje on różne ważne przywileje. Np. doktorat z dobrą oceną otwiera drogę do kariery naukowej — akademickiej, daje on również możność szybszego zajęcia stanowiska lektora, do którego przywiązane jest wyższe uposażenie. Warunkiem „ustalenia" nauczyciela w seminariach nauczycielskich jest posiadanie przez kandydata doktoratu.

W r. 1956 powołano do życia wyższą szkołę pedagogiczną (instytut nauczycielski) w Sztokholmie, której zadaniem jest: a) kształcenie nauczycieli dla szczebla środkowego, b) kształcenie pedagogiczne magistrów („pedagogizacja") i c) prowadzenie badań naukowych (instytut pedagogiki, którego pracownicy obok badań są z reguły wykładowcami w tejże szkole).

Dwuletnie kształcenie kandydatów na nauczycieli (po maturze) nie odbiega w zasadzie w niczym od wyżej naszkicowanego, natomiast ciekawe jest kształcenie pedagogiczne magistrów różnych specjalności. Trwa ono przez 3 semestry, z których pierwszy jest „wprowadzeniem" mającym za zadanie bezpośrednie przygotowanie do pracy w szkole, drugi semestr to ciągła praktyka w szkole (w wymiarze 12 godz. tygodniowo). Na trzeci semestr wracają kandydaci do zakładu celem zakończenia swego kształcenia pedagogicznego (podsumowanie praktyki i pogłębienie doświadczenia przez teorię).

System ten ma wiele stron dodatnich. Przez cały czas pobytu w uczelni kandydaci są już nauczycielami zatrudnionymi (pełna płaca). Dążeniem władz jest rozszerzenie kształcenia tego typu. Obecnie uruchamia się na południu w Szwecji drugi taki ośrodek.

W związku z przebudową ustroju szkolnego zachodzi również potrzeba d o k s z t a ł c a n i a nauczycieli „szkół ludowych" przygotowanych do pracy w „starym" (7—8-letnie szkoły ludowe — powszechne). Mają oni możność normalnego kształcenia się akademickiego oraz zdobycia na drodze skróconej („droga kursowa") dodatkowych kwalifikacji do nauczania w klasach 7—9 „szkoły jednolitej" (9-letniej) w odniesieniu do jednego przedmiotu specjalizacji. W tym wypadku uzyskują oni możność awansowania do wyższych grup uposażeniowych, aniżeli jest to przewidziane dla nauczycieli ludowych (folkskollärar) po wykształceniu seminarialnym.

W sprawie uposażeń jest jedna osobliwość do odnotowania. Płace nauczycieli (z reguły wyższe aniżeli o podobnym wykształceniu w innych zawodach) związane są z typami szkoły i charakterem nauczania, niezależnie od tego, czy na szczeblu niższym uczy się z kwalifikacjami wyższymi. Drugą osobliwością są liczne organizacje nauczycielskie odpowiadające typom i poziomom dydaktycznym szkół. Jest nawet zróżnicowanie wg płci. Np. nauczyciele szkół ludowych mają dwie organizacje: jedna dla nauczycieli — mężczyzn, druga dla nauczycieli — kobiet. Organizacji tych zatem jest kilka. W pewnych sprawach działają one wspólnie.

Nie wdając się w omawianie szeregu innych jeszcze ciekawych szczegółów dla życia nauczycieli, np. pragmatyka nauczycielska, kształcenie nauczycieli „specjalistycznych", chciałbym na zakończenie zaznaczyć, że w fachowych kołach dyskutuje się sprawę wcześniejszej specjalizacji przedmiotowej, aniżeli spotyka się to obecnie („nauczyciel klasowy" do klasy 6). Zwolennicy „klasowego nauczyciela" mają szereg niewątpliwie mocnych argumentów, jak lepsze poznawanie ucznia, a zatem skuteczniejsze oddziaływanie pedagogiczne, lepsze dobieranie materiału programowego (korelacja) i niedublowanie tego samego lub b. podobnego materiału. „Komisja Szkolna" wypowiedziała się za wcześniejszym wprowadzeniem specjalizacji (łączenie obu

systemów — „nauczyciela klasowego" i „przedmiotowego") tam, gdzie są ku temu sprzyjające warunki. Zależy to od uznania władz lokalnych.

Najbardziej charakterystyczna dla pracy nauczycieli w Szwecji jest wysoka wydajność (skuteczność), o czym m. in. świadczy bardzo niski procent drugoroczności (2%). Sprawa ta wiąże się z całym szeregiem innych czynników, jak system dydaktyczny, organizacja szkolnictwa itd. Ale to wymaga oddzielnego omówienia.

Oczywiście w odniesieniu do niektórych zagadnień przedstawionych wyżej nasuwają się różne uwagi krytyczne. Tak samo szereg spraw zasługuje na ocenę dodatnią. Ale to nie było zadaniem informacji przedstawionej w niniejszym artykule.

TADEUSZ WRÓBEL

ГОД II (XXXIV) ЯНВАРЬ — ФЕВРАЛЬ 1960 № 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

В последнее время все более общим становится мнение о потребности экспериментирования в области просвещения и воспитания. Целью экспериментальной деятельности являются поиски содержания, методов работы и организационных решений будущей школы, а также создание атмосферы, побуждающей к непрерывным поискам. Как предмет исследований экспериментальных школ на первый план выдвигается реформа содержания обучения и воспитания. Широкие экспериментальные мероприятия позволят сформировать модель будущей польской школы.

Педагогический эксперимент должен быть живым и постоянно обращаться к новой тематике, не является самым удачным повторение хорошо известных образцов и изучение тезисов давно уже доказанных либо отвергнутых. Главные направления развития педагогического эксперимента должны охватывать три основные группы вопросов: 1) сочетание школьного обучения с производственной работой (попытки введения политехнизации обучения, а также относительного сближения общеобразовательной школы с профессиональной школой); 2) попытки в области улучшения воспитательной системы; 3) работа над активизацией нашей молодежи и над привитием ей самостоятельности и тем самым над улучшением результатов дидактическо-воспитательной работы.

В отличие от прежних экспериментов, все более общей становится в настоящее время тенденция не останавливаться на случайной, научно не обоснованной оценке результатов работы школ и экспериментальных заведений, но требовать точной формулировки рабочей гипотезы, регистрирования хода эксперимента и результатов исследований, а также сопоставления результатов экспериментальных классов с результатами контрольных классов.

Потребности в экспериментальной области огромны, а наши достижения до настоящего времени весьма скромные и отсюда необходимость интенсификации исследовательских работ. Одним из важнейших условий развития польской педагогики — это предоставление учителям полной свободы экспериментирования, а также создание соответственных условий и атмосферы способствующей этим начинаниям.

КОНСТАНТЫ ЛЕХ

СИСТЕМА СОЧЕТАНИЯ ТЕОРИИ С ПРАКТИКОЙ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ПИАЖЕ

(Продолжение статьи из предыдущего номера)

Система сочетания теории с практикой в обучении основывается на теории познания диалектического материализма, соединяющей элементы эмпиризма с элементами рационализма, отвергающей их односторонность и идеализм.

Познание, т. е. отражение действительности, охватывает: чувственные восприятия учащихся, их умственную обработку, а также применение на практике. Общие категории умственного восприятия действительности создаются эмпирически в процессе обучения. Важно вырабатывать умение двойной проверки суждений путем эмпирического согласования с действительностью и формального взаимного согласования.

Система сочетания теории с практикой имеет четыре вида: 1) сочетание мышления и предмета обучения практического характера с мышлением и предметом теоретического характера; 2) сочетание процесса приобретения знаний с их практическим применением, особенно при усвоении новых знаний; 3) сочетание познаваемых законов науки с основами техники; 4) сочетание познания с ручным трудом, с действием. Слово „сочетание" обозначает здесь мышленные процессы анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации, практические и теоретические рассуждения, взаимную увязку и упорядочение материала обучения.

Эбли, опираясь на психологию Пиаже, показал недостатки системы традиционной школы, а также расширил психологические основы системы активной школы. Система сочетания теории с практикой является синтезом и одновременно преодолением обеих вышеуказанных систем.

СЕРГЕЙ ЯНЕВ

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА В НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИИ

Статья написана специально для журнала „Рух Педагогичны" Сергеем Яневым, членом Коллегии Министерства Просвещения и Культуры Народной Республики Болгарии, для ознакомления польских читателей с сущностью и основами школьной реформы осуществленной в настоящее время в Болгарии в 1959/1960 учебном году.

СОДЕРЖАНИЕ

IV Пленум ЦК ПОРН - Заключительное выступление I Секретаря ЦК тов. Владислава Гомулки 1
В. ОКОНЬ — Актуальные проблемы экспериментальной работы в области воспитания 4
К. ЛЕХ — Система сочетания теории с практикой и психология Пиаже . . 17
Т. ПАРНОВСКИ — „Энциклопедия Воспитания" и общественный запрос . . 40
С. ЯНЕВ — Реорганизация школьного дела в Народной Республике Болгарии 50

Дискуссия и полемики

М. КРАВЧИК — Воспитание — актуальная проблема 63

Опыты, испытания и педагогические эксперименты

Л. БАНДУРА — Дети работающих матерей 71
Е. КОНОПКА — На путях борьбы с ложью 80

Рецензии о книгах

С. МАХЕТА — Владислав Спасовски — Основы самообразования со вступлением и припиской В. Войтыньского 88
Л. БАНДУРА — Личность учителя. Научные статьи Давида, Мыслаковского, Шумана, Крейца, Балея. Обработка и вступление В. Оконя. 91
М. ЗЕМНОВИЧ — Ян Зборовски — Педагогический анализ школьной жалобы 92
Т. ВРУБЕЛЬ — Методика в началах обучения 94
С. БЖОЗОВСКИ — Трудный сев 98

Обзор журналов

С. СЛОМКЕВИЧ — Советская педагогика 102
С. ШАЕК — Педагогика — Журнал о теории и практике социалистического воспитания 105

Библиография

Д. БАРДЕЦКА — Обучение учителей в Польше 111

Хроника событий в Польше

Л. ПОЛЬНЫ — Научно-популярная конференция посвященная Н. К. Крупской 120

Из приготовительных работ к Педагогическому Конгрессу Союза Польских Учителей

Т. ВОЕНЬСКИ — Структурно-организационная Комиссия школьного дела . . 126
В. ГОЖОВСКА — Программно-методическая Комиссия 127
С. КВЯТКОВСКИ — Комиссия Профессионального Обучения Педагогического Конгресса Союза Польских Учителей 128
К. Я. — Научная конференция — Комиссия Опытов и Педагогических Экспериментов 130

Зарубежный обзор

Т. ВРУБЕЛЬ — Обучение учителей в Швеции 135

Краткое изложение на русском языке 144
Краткое изложение на английском языке 145

SECOND YEAR (34-TH) JANUARY – FABRUARY 1960 No 1

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

382

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

WINCENTY OKOŃ

CURRENT PROBLEMS OF RESEARCHES IN EDUCATION FIELD

An opinion propagating the need for researches in education field becomes in Poland more and more general. The purpose of researches it is looking for matter, methods, and new organisational principles for school of future, as well, as creating of atmosphere inciting to incessant researches. The question being studied in experimental schools it is-first of all — the problem of changes in education matter; widely spread researching endeavours will make possible forming of the model of Polish school to come.

Pedagogical researches have to be living, they have always to deal with new problems, so repeating well known patterns and studying questions that have just been proved, or abolished is an improper thing.

Main trends of the development of pedagogical researches contain 3 cardinal groups of problems: 1) connecting of education in school with productive work (experiments aiming at introducing a politechnization of education and at closing-up general education school with vocational school), 2) tests aiming at improving of education system, 3) endeavours aiming at the intensification of activity, as well, as self-reliance of Polish youth, and improving-in this way-results of didactic and educational activities.

Contrary to former research trends, requirements for exact formulating of hypothesis, for not being satisfied with results not based upon scientific principles, for registering researches course and results, as well, as confronting experimental classes' attainments with those of verified (conventional) classes are now more and more general.

The need for researches is great, and our up-to-now results rather moderate, so the intensification of researches is an imperative. One of the most weighty conditions making possible the development of Polish pedagogics is endowing teachers with full freedom in their searching work and creating conditions favourable for such endeavours.

KONSTANTY LECH

A SYSTEM CONNECTING DOCTRINES WITH PRACTICAL ACTIVITY AND PIAGET'S PSYCHOLOGY

A system lieing in the method of connecting doctrines with practical activity in course of teaching is based upon dialectical materialism theory of knowledge, that unites elements of empiricism with those of rationalism, throwing away their one-sidedness and idealism.

Act of getting knowledge or reflection of reality in students' mind contains: sensual perception, mental transformation of observations, and their practical application. General categories of mental conceiving of reality are formed empirically in course of teaching. The matter of working out the ability to verify assertions doubly-by their empirically confirmed conformity to reality and their formal mutual conformity — is of great importance.

There are 4 forms of connecting doctrines with practical activity: 1) connecting of teaching subject with activity, 2) connecting of the process of obtaining knowledge with its practical application, 3) connecting of scientific rules, just have being known, with principles of technics, 4) connecting of the process of obtaining knowledge with manual working. The word „connecting" means the operation of intellect, such as: analysis and synthesis, abstract thinking, generalizing and concreting, practical and theoretical reasoning, combining and classifying of subject matter.

Aebli founding upon Piaget's psychology pointed at the deficiencies of a traditional school-system and enlarged psychological bases of an active school system.

The system of connecting doctrines with practical activity is a synthesis and, at the same time, an overcoming of both mentioned systems.

SERGEY YANEW

ON THE REORGANISATION OF SCHOOL-SYSTEM IN PEOPLE'S REPUBLIC OF BULGARIA

The article has been written aspecially for „Ruch Pedagogiczny" by Sergey Yanew — the member of Board of Bulgaria's Ministry of Education and Culture — to acquaint Polish readers with the essence and cardinal principles of changes introduced in Bulgaria into school-system in school year 1959/1960.

CONTENTS

From IV Plenum of KC PZPR — The final speach of I Secretary of KC — comrade Władysław Gomułka 1

The articles

W. OKOŃ — Current problems of researches in education field 4
K. LECH — A system connecting doctrines with practical activity in course of education and Piaget's psychology. 17
T. PARNOWSKI — „Education Encyklopaedia" and social needs 40
SERGEY YANEW — On the reorganization of school-system in People's Republic of Bulgaria 50

Discussions and polemics

M. KRAWCZYK — The matter of education — an current problem . . . 63

Pedagogical experiments and researches

L. BANDURA — The children of working mothers 71
J. KONOPKA — On the way of the fight with lieing 80

The review of books

S. MACHETA — Wł. Spasowski — The principles of self-education. Foreword and notes by W. Wojtyński 88
L. BANDURA — The teacher's personality. Essays by Dawid, Mysłakowski, Szuman, Kreutz, Baley. Foreword and notes by W. Okoń 91
M. ZIEMNOWICZ — Jan Zborowski — Pedagogical analysis of pupils' complaints and charges 92
T. WRÓBEL — The methodics of the first years of teaching 94
ST. BRZOZOWSKI — The hard sowing 98

The review of periodicals

S. SŁOMKIEWICZ — The Soviet pedagogics 102
S. SZAJEK — Pädagogics — Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung 105

Bibliography

D. BARDECKA — The education of a teacher in Poland 111

Home chronicle

R. POLNY — The conference on the life and activity of N. K. Krupska . . 120

Preparations for Pedagogical Congress of Polish Teachers' Union

T. WOJEŃSKI — The Structure and Organization of School-System Commitee 126
W. HOSZOWSKA — The Programes and Teaching Methods Commitee . . . 127
S. KWIATKOWSKI — The Profession Education Commitee 128
K. J. — Pedagogical Experiments and Researches Commitee 130

Foreign chronicle

T. WROBEL — The education of teachers in Sweden 135

Summeries

Summeries in Russian language 144
Summeries in English language 147

SPIS TREŚCI

Z IV Plenum KC PZPR. Przemówienie końcowe I Sekretarza KC, tow. Władysława Gomułki 1

ARTYKUŁY

W. OKOŃ — Aktualne problemy pracy eksperymentalnej w dziedzinie wychowania 4
K. LECH — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu 17
T. PARNOWSKI — „Encyklopedia Wychowania" a zamówienie społeczne . . 40
SERGEJ JANEW — Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej 50

DYSKUSJE I POLEMIKI

M. KRAWCZYK — Sprawa wychowania — problemem aktualnym 63

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

L. BANDURA — Dzieci matek pracujących 71
J. KONOPKA — Na drogach walki z kłamstwem szkolnym 80

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

S. MACHETA — Władysław Spasowski: Zasady samokształcenia. Wstępem i przypisami opatrzył W. Wojtyński 88
L. BANDURA — Osobowość nauczyciela. Rozprawy Dawida, Mysłakowskiego, Szumana, Kreutza, Baleya. Opracowanie i wstęp W. Okonia 91
M. ZIEMNOWICZ — Jan Zborowski: Analiza pedagogiczna skargi szkolnej . 92
T. WRÓBEL — Metodyka pierwszych lat nauczania 94
S. BRZOZOWSKI — Trudny siew 98

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja piedagogika 102
S. SZAJEK — Pädagogik — Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung 105

BIBLIOGRAFIA

D. BARDECKA — Kształcenie nauczycieli w Polsce 1

KRONIKA KRAJOWA

R. POLNY — Popularno-naukowa konferencja poświęcona N. K. Krupskiej 120

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

T. WOJEŃSKI — Komisja Ustroju i Organizacji Szkolnictwa 126
W. HOSZOWSKA — Komisja Programów i Metod Nauczania 127
S. KWIATKOWSKI — Komisja Kształcenia Zawodowego 128
K. J. — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych 130

KRONIKA ZAGRANICZNA

T. WRÓBEL — Kształcenie nauczycieli w Szwecji 135

STRESZCZENIA

Streszczenie w języku rosyjskim 144
Streszczenie w języku angielskim 147

ERRATA

Ze względów technicznych Redakcja nie mogła usunąć dwóch błędów w rysunku na stronicy 23.

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK II (XXXIV) MARZEC – KWIECIEŃ 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spassowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju: półrocznie . . . . zł 24
rocznie . . . . . zł 48
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1960

Nakład 4000+260 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w lutym 1960. Podpisano do druku w kwietniu 1960 Druk ukończono w maju 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 477 — K-11

ROK II (XXXIV) MARZEC – KWIECIEŃ 1960 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI
Kraków

UWAGI DO ZAGADNIENIA KSZTAŁCENIA NAUKOWEGO POGLĄDU NA ŚWIAT *

Zdanie jest układem wyrazów powiązanych według prawideł gramatyki. Zdanie może być z sensem lub pozbawione sensu, jasne lub niejasne, sprzeczne w sobie lub niesprzeczne, proste w konstrukcji lub zawiłe. Zdania sensowne mogą być prawdziwe lub nieprawdziwe.

Czy zdanie bezsensowne, jak: „lapis lazuli świeci prostopadle", jest sądem w ogóle czy nim nie jest? Kiedy zdanie wyraża sąd, a kiedy go nie wyraża?

Sąd jest układem pojęć powiązanych w zdanie i wyrażających stosunek umysłu do czegoś rzeczywistego. To odniesienie do rzeczywistości nazywa się funkcją prawdziwościową zdania. Przez coś rzeczywistego rozumiemy każdą rzecz, zdarzenie, stosunek, na który zdanie wskazuje, ale który nie mieści się w samej konstrukcji sądu (jest „zewnętrzny" wobec niego). Sąd jest obiektywny, kiedy można go uzasadnić, subiektywny — kiedy jest oparty na przeświadczeniu (wierze, chęci, pragnieniu), a nie na podstawie rzeczowej, tj., kiedy nie można go uzasadnić lub ktoś nie próbuje tego wcale, a wystarcza mu samo przeświadczenie. Sąd jest prawdziwy, jeżeli wiernie oddaje rzeczywistość będącą jego przedmiotem, i jest obiektywny, tj., można go uzasadnić (dowieść).

* Fragment większej rozprawy na temat kształcenia, zamieszczonej w publikacji zbiorowej pt. *Nauki pedagogiczne na usługach szkoły* (w druku).

Czy sąd: „lampa świeci jasno", jest prawdziwy, czy błędny? Ani jedno, ani drugie. Jest to sąd niedostatecznie oznaczony (zawiera dwa elementy nieoznaczone: „lampa" i „jasno"). Nie wiadomo, czy mówimy o „tej lampie", czy o lampie w ogóle. Nie wiadomo, co bierzemy za podstawę oceny „jasno". Każdy sąd, o którego prawidłowości lub nieprawidłowości mamy orzekać, musi być dostatecznie oznaczony.

Można wygłaszać zdania zawierające sądy prawdziwe, ale bez „przeświadczenia prawdziwościowego". Sąd jest wtedy obiektywnie prawdziwy, ale subiektywnie nijaki: ani prawdziwy, ani nieprawdziwy. Przez wyrażenie „przeświadczenie prawdziwościowe" rozumiem przeświadczenie o prawdziwości lub nieprawdziwości jakiegoś sądu.

Sądy obiektywnie prawdziwe lub nieprawdziwe, wypowiadane przez jednostkę bez wewnętrznego przeświadczenia prawdziwościowego, są albo pustą grą z jej strony, albo służą jakiemuś praktycznemu celowi. W tym ostatnim wypadku jednostka maskuje się wobec otoczenia, wprowadza je w błąd w odniesieniu do swej własnej osoby. Maskowanie może służyć jakiemuś interesowi osobistemu, np. osiągnięciu jakiejś doraźnej korzyści albo adaptacji psychicznej. Adaptacja polega tu na przedstawieniu własnej osoby, zgodnie z oczekiwaniem otoczenia, a bez względu na to, „kim się jest", tj., jakie żywi się przeświadczenie prawdziwościowe.

Takie sądy adaptacyjne nie wyrażają poglądu rzeczywistego jednostki, lecz są objawem jej zachowania się. Pogląd na świat jest układem sądów uważanych za obiektywnie prawdziwe, tworzących treść umysłową jednostki i spełniających warunek „przeświadczenia prawdziwościowego".

Wygłaszanie sądów choćby obiektywnie prawdziwych, ale bez wewnętrznego akcesu, tj. bez przeświadczenia prawdziwościowego, jest wyrazem braku szczerości ze strony jednostki. Świadczy to o braku jednolitości osobowości lub o braku jej scalenia społecznego. Osobowość jest wtedy rozdarta wewnętrznie albo, będąc jednolitą wewnętrznie, wyosabnia się ze społeczności, tzn., jest niescalona z rzeczywistością społeczną. W jednym i drugim wypadku mamy do czynienia ze sprzecznością w osobowości, tj. z niespełnionym zasadniczym postulatem jedności osobowości, z jej źle wypełnioną rolą społeczną. Rola społeczna osobowości musi być „czytelna", określona i jasna, jak czytelna jest każda figura w grze w szachy. Niemożliwa byłaby gra w szachy, gdyby każda z figur zmieniała od czasu do czasu właściwy jej zespół ruchów (zachowanie się) określony przez prawidła gry. Człowiek dla otoczenia musi być podobnie „czytelny", ponieważ w przeciwnym razie życie społeczne byłoby tak samo niemożliwe, jak gra w szachy w poprzednim przykładzie.

Gotowość do uzasadnienia i bronienia jakiejkolwiek tezy bez względu na przeświadczenia prawdziwościowe, a jedynie w celu oddziałania na otoczenie (godziwie lub niegodziwie), jest sztuką, którą uprawiali nie-

którzy sofiści. W pewnych wypadkach sztuka ta może przeradzać się w amoralność lub przestępczość (Talleyrand). W każdym razie jest ona sprzeczna z podstawowymi zasadami obcowania społecznego.

W wychowaniu musimy dążyć do wyrobienia prawidłowego obcowania społecznego, a to wyklucza tego rodzaju sprzeczność osobowości, o których była mowa poprzednio. Wyrobienie naukowego poglądu na świat nie dotyczy wyłącznie intelektu, lecz dzięki istnieniu prawdziwościowych przeświadczeń łączy się bezpośrednio z postępowaniem w życiu. W osobowości dostatecznie scalonej nie może być sprzeczności pomiędzy poglądem na świat a postępowaniem.

Pogląd na świat jest to uogólnienie całości stosunków życiowych jednostek. Jest to odbicie rzeczywistości w umyśle jednostki. W pogląd na świat wchodzi z doświadczeń jednostki to, co racjonalne, co daje się ująć dyskursywnie.

Nie wszystkie składniki poglądu na świat są zdobyczą indywidualną. Jednostka ujmuje świat przede wszystkim w kategoriach społecznych: daje je najpierw mowa, a później stosunki społeczne, w których uczestniczy jednostka. W ten sposób indywidualny pogląd na świat jest indywidualnie przyswojoną sumą doświadczeń społecznych pozajednostkowych.

W budowie jego biorą udział wszystkie styczności społeczne jednostki, przede wszystkim zaś jej determinacja klasowa. Mówiąc „pogląd na świat", możemy mieć więc na myśli jedno z dwojga: syntezę doświadczenia społecznego (np. materializm, idealizm) albo też odbicie jego w umyśle jednostki, niejednokrotnie niekonsekwentne, sprzeczne, niejasne, zabarwione subiektywnie.

Jaki jest stosunek poglądu na świat do wykształcenia?

Są one powiązane rozmaicie ze sobą, niemniej jednak odrębne. Można być człowiekiem mało wykształconym, ale mieć wyrobiony pogląd na świat. I na odwrót, można mieć wiele wiedzy, ale nie mieć scalonego poglądu na świat. Prości ludzie, mieszkający w zapadłych wsiach, jeżeli się zastanawiają, myślą, mogą uogólniać, scalać fragmenty doświadczeń, interpretować świat, dochodząc w ten sposób do mniej lub więcej prymitywnego poglądu całościowego *.

Pogląd na świat człowieka wykształconego powinien być naukowym, tj. opartym nie o powierzchowne analogie itp., lecz o wyniki naukowego doświadczenia społecznego, sprawdzonego w technice materialnej i technice obcowania międzyludzkiego.

Czy można mówić o kształtowaniu naukowego poglądu na świat młodzieży w okresie obejmującym szkołę podstawową i licealną?

* Przykłady: „Ziemia żyje jak organizm, oddycha, posiada także krążenie wód". „Skąd się biorą źródła na szczytach? — Tłoczy je coś, jak serce krew" (Gubałówka, Janów Lubelski). Skąd ten starożytny pogląd stoików zawędrował na głuchą polską wieś dzisiejszą?

W rzadkich wypadkach można stwierdzić istnienie wyraźnych zainteresowań światopoglądowych już u młodzieży pomiędzy 16 a 18 rokiem życia, co przypada mniej więcej na dwie ostatnie klasy licealne. Trudno na tych sporadycznych wypadkach opierać budowy programu.

Zupełnie inaczej jednak sprawa się przedstawia, jeżeli zamiast o formowaniu poglądu na świat będziemy mówili o przygotowywaniu do naukowego poglądu na świat. W tym sensie można i należy wychowywać umysł dziecka już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, i to zarówno w domu, jak szkole. Pod względem instrumentalnym należy położyć nacisk na opanowanie języka, na ścisłość wyrażania się, a co za tym idzie, i myślenia. Należy wyrabiać nawyk systematycznej pracy i świadomy stosunek do niej. Pod względem treści należy dążyć w zakresie każdego przedmiotu do nieprzeciążania pamięci balastem wiadomości w znaczeniu czysto erudycyjnym, lecz do łączenia ich w całości myślowo zorganizowane, powiązane myślą ogólną. Z własnych doświadczeń pamiętam, jaką męką była dla mnie nauka historii w ujęciu bezproblemowym, którą można było z trudem spamiętać, ale nigdy zrozumieć, ponieważ fakty były oderwane, nie powiązane żadną teorią. Dzieje przedstawiały mi się jak makabryczny chaos, na który można było zareagować tylko satyrą w rodzaju Alfreda Jarry: „Ubu — roi des Polonais".

W istocie dopiero materializm historyczny, rozbudowany przez Marksa i Lenina, jest pierwszą naukową teorią dziejów, która pozwala porządkować fakty, uogólniać je i rozumieć. Wszystkie poprzednie poglądy na ten temat, nie wyłączając Saint-Simona, można uważać za przednaukowe, tak samo jak i dzisiejsze próby pozamarksistowskiego ujęcia dziejów jako czegoś zrozumiałego, np. głośna próba Toynbee; nie tłumaczą one właściwie mechanizmu dziejów, lecz wznawiają przednaukowe sposoby pojmowania, oparte na prymitywnej analogii z cyklami rozwoju i starzenia się organizmów. W obrębie każdego przedmiotu nauczania można i należy wyszukiwać takie treści wychowujące, przygotowujące umysł dziecka do późniejszej syntezy światopoglądowej, ujętej w jasne i wyraźne pojęcia, a przedstawiającej realistyczne odbicie faktów.

Do takiej syntezy trzeba jednak dość długiego okresu wychowywania umysłu, przygotowywania podłoża, w przeciwnym bowiem razie możemy uzyskać zaledwie wynik pamięciowego, pozbawionego przeświadczeń prawdziwościowych, czysto deklaratywnego opanowania sprawy tak poważnej. Taki zaś wynik należy uważać za zupełnie chybiony.

*

W dotychczasowych rozważaniach braliśmy pod uwagę dwa momenty, a mianowicie: prawdę obiektywną zawartą w wypowiedziach jednostki oraz przeświadczenie prawdziwościowe zawarte w postawie wewnętrznej tej jednostki w stosunku do prawdy obiektywnej. Obydwa te momenty są zawarte w tym, co nazywamy przekonaniem. Co stanowi o prawdzie obiektywnej? Kryterium prawdy obiektywnej jest dwoiste: jest to po pierwsze

zgodność sądu z rzeczywistością, przyjęta na podstawie badań i poświadczona przez powszechną zgodność. Ale co rozumiemy przez wyrażenie „powszechną"? Czy jest to milcząca zgoda wszystkich oparta na nawyku lub na braku zakwestionowania z czyjejkolwiek strony? A może jest to wynik jakiegoś powszechnego głosowania? Ani jedno, ani drugie. Prawda nie wynika ani z powszechnego wyniku (consensus omnium), ani ze świadomego aktu powszechnego głosowania. Jeżeli mówiliśmy o poświadczeniu przez opinię, to mieliśmy na myśli zdanie większości ludzi miarodajnych, tj. uczciwych i kompetentnych. Rzecz jasna, że taka zgodność ludzi uczciwych i kompetentnych w sprawie poświadczenia prawdziwości obiektywnej nie stanowi kryterium bezwzględnego, lecz co najwyżej prawdopodobne (względne); może się bowiem zdarzyć, że słuszność będzie po stronie kogoś, kto jest w opozycji do zdania powszechnie przyjętego przez większość kompetentnych; może to sprawić po prostu dalszy rozwój badań naukowych w danej dziedzinie.

Stosunki pomiędzy zdaniem prawdziwym a przeświadczeniem prawdziwościowym w obrębie konkretnych jednostek są sprawą bardzo skomplikowaną, ponieważ wyznaczają je moce różnorodnego pochodzenia, często wchodzące ze sobą w konflikt. Mam na myśli słuszność i sprawiedliwość z jednej strony, a zręczność w służbie czyjegoś interesu, jednostkowego lub zbiorowego z drugiej. „Es gibt zwei friedliche Gewalten in der Welt: das Recht und die Schicklichkeit" — powiedział Goethe; jednakże ta współpraca w rzeczywistości nie zawsze układa się tak pokojowo, ponieważ zręczność i tak może również dobrze wchodzić w służbę celów sprawiedliwych i słusznych, jak i niesprawiedliwych i niesłusznych. Rozum — jak powiedział prof. T. Kotarbiński — może służyć równie sprawnie tak sercu, jak i pięści. „Biada człowiekowi, którego los zawisł od drugiego, ale dwakroć biada narodowi, co zawisł od interesu innego narodu. Narody sumienia nie mają" (Al. Fredro). Istnieją ludzie, dla których sprawa prawdy i nieprawdy nie wchodzi w rachubę; dla nich „mówić prawdę, mówić nieprawdę — to sprawa skuteczności, nic więcej" (Vercors). Prawda bywa przyjmowana tylko wtedy, gdy nie wchodzi w konflikt z żadnym potężnym interesem. Zależy to więc od tego, jaki czynnik dominuje w danej aktualnie sytuacji i jaka jest jego moc. W wyniku zawsze możliwych konfliktów pomiędzy słusznością i prawdą z jednej strony a interesem z drugiej, sprawa przekonań staje się bardzo zawikłana. Dlatego na przykład sprawa uniwersalności pewnych nakazów etycznych przegrywa zazwyczaj w społeczeństwie o strukturze klasowej; teoretycznie biorąc, bezklasowa struktura społeczna wydaje się być jednym z warunków jakiejś uniwersalnej etyki przyszłości, tj. takiej normalizacji współżycia osobistego, współpracy, rywalizacji i walki, która by sprowadziła wszystkie te czynniki do form znośnych społecznie, przez ograniczenie płaszczyzny tarć i krzywd do minimum, a tym samym zapewnienie maksimum wydajności społecznej.

*

Można drogą informacji, kształcenia lub propagandy zdobyć znajomość prawdy obiektywnej; dopóki jednakże jednostka nie ustosunkuje się wewnętrznie do tej informacji, dopóki nie akceptuje jej wewnętrznie, dopóty będzie to tylko sprawą pamięci, a nie przekonania. O wytworzeniu się przekonania decyduje więc przyzwolenie wewnętrzne — inaczej mówiąc, przeświadczenie prawdziwościowe. Na tej drodze powstaje pogląd na świat, tj. pewien zespół przekonań, nie będących nabytkami erudycyjnymi umysłu, lecz „prawdami żywotnymi", których organem staje się cały człowiek. Przekonanie jest więc zgodnością przyjętej prawdy obiektywnej z przeświadczeniem wewnętrznym.

W bardzo wielu wypadkach zachodzi brak tej zgodności, przy czym ten brak zgodności może oznaczać różne rzeczy: albo brak w dosłownym znaczeniu, tj. désintéressement ze strony jednostki, która nie odczuwa potrzeby opowiedzenia się po żadnej stronie, nie angażuje się ani za, ani przeciw pewnemu twierdzeniu, poglądowi, teorii itd. Ale brak zgodności można rozumieć także jako świadomie akceptowaną niezgodność.

W pierwszym wypadku jednostka zajmować będzie albo stanowisko całkowicie obojętne w stosunku do danego zagadnienia, albo, nie będąc obojętną, zajmie stanowisko wyczekujące lub postawę sceptyczną, jeżeli nie znajduje w sobie dostatecznie silnych motywów do opowiedzenia się. Tak może być na przykład w stosunku do jakiejś hipotezy naukowej albo określonego poglądu życiowego. Takie powstrzymanie się czasowe od wydawania sądu w obawie przez zbytnią jego pochopnością jest zdrowym objawem u człowieka starającego się myśleć naukowo. Niewłaściwe byłoby, gdyby naukowcy postępowali jak korespondenci, którzy „polowali zaciekle, wyciągając ważne wnioski z najniklejszych nawet przesłanek" (Maria Bellonci, Lucrezia Borgia).

W wypadku istnienia w świadomości jednostki sprzeczności pomiędzy prawdą obiektywną a subiektywnym przyzwoleniem zachodzić mogą różne komplikacje. Jednostka może np. głosić coś, co nie jest prawdą obiektywną, będąc przeświadczoną, że głosi prawdę. Będzie to z jej strony błąd myślowy. Może głosić coś, co nie jest prawdą, zdając sobie sprawę z tego; jeżeli jest to bezinteresowne, a tylko wynika np. z uniesienia w ferworze dyskusji albo jest fantazmatem zbyt żywej, nie kierowanej rozsądkiem wyobraźni, będzie to zwykłym zmyśleniem, np. zabawne zmyślenie barona Münchhausena, który wyciąga się sam za uszy z bagna albo wjeżdżając konno do miasta spostrzega po pewnym czasie, że jedzie tylko na przedniej połowie konia, podczas gdy pozostałą tylną połowę odcięła mu zapadająca za wcześnie brama miejska; do tej samej kategorii należeć będzie przesadne opowiadanie myśliwych lub relacje dzieci.

Inaczej jest w wypadku niezgodności sprzecznej, jeżeli jest ona połączona z jakimś interesem osobistym lub przyjętym za osobisty. Taka niezgodność będzie kłamstwem, czymś bardzo różnym od prostego zmyślenia.

Ale kłamstwo zachodzić będzie nie tylko wtedy, gdy jednostka dla inte-

resu posługuje się świadomie nieprawdą; według mego zdania, można kłamać także i przy pomocy zdań prawdziwych. Tak bywa, np. gdy wiemy, że przeciwnik jest nastawiony na to, że usłyszy od nas nieprawdę; wtedy mówiąc właśnie prawdę wprowadzamy go świadomie w błąd. Jest to kłamstwo dyplomatyczne w stylu Talleyranda. Można także za pomocą zaskoczenia, zmiany intonacji, przestawienia zdań i wykorzystywania innych ubocznych okoliczności sugerować przeciwnikowi takie rozumienie, jakiego pragniemy, bez względu na to, czy mijamy się z prawdą, czy jesteśmy przypadkiem z nią zgodni. Decydującym momentem bowiem będzie tu nasza intencja wyprowadzenia kogoś w pole. Intencją mówiącego było tutaj nie wspólne służenie prawdzie, lecz posługiwanie się prawdą dla osiągnięcia celów egotycznych, egoistycznych lub wręcz nieetycznych.

*

Przekonanie nie jest więc sprawą samego intelektu: jest to postawa życiowa, praktyczna; dlatego też w skład przekonań mogą wchodzić zdania nie będące prawdami rozstrzygniętymi w sensie prawd matematyki lub fizyki. Mogą to więc być przypuszczenia wyposażone w jakiś poważny stopień prawdopodobieństwa. Pochodzi to stąd, że życie z pewnymi sprawami nie może czekać, aż nauka je udowodni lub skończą się spory na ich temat. Jak mówił Norwid: „na filozofię moralność się gniewa, zaś filozofia, niemniej swarliwa, ognie i dymy wyziewa, skąd bywa naraz to jaśniej, to ciemniej..." Polityka nie może zwlekać do czasu, aż socjologowie wynajdą metody i opracują naukowo rozmaite działania socjotechniczne i główne ich skutki. Stąd też jedni i drudzy posługują się twierdzeniami i poglądami, które uznają za dostatecznie prawdopodobne. I to musi nam w wielu razach wystarczyć.

Jeśli przekonanie nie jest sprawą czystego rozumowania jak w matematyce ani nie czeka na rozstrzygający dowód eksperymentalny jak w fizyce lub chemii, tylko jest postawą praktyczną opartą o zgodność pomiędzy przypuszczeniem dostatecznie uzasadnionym obiektywnie a przeświadczeniem prawdziwościowym subiektywnym, to dzieje się tak dlatego, że do istoty przekonania należy jeszcze trzeci składnik, o którym dotąd nie mówiliśmy, a mianowicie zgodność tak pojętego przekonania z praktyką życiową jednostki, tj. jej konsekwentnym postępowaniem po linii przyjętego przekonania. Postępowanie więc jest ostatecznym sprawdzianem przekonania. Ściśle mówiąc, nie żywi prawdziwego przekonania ten, kto postępuje z nim niezgodnie. Mogą to być przekonania embrionalne, nieukształcone, nie dość dojrzałe; są one jak zalążki owoców tak słabo utwierdzone na drzewie żywota, że pierwszy silniejszy podmuch strąca je na ziemię, nim jeszcze dojdą do dojrzałej postaci owocu. Są to tzw. dobre zamiary, które nigdy się nie urzeczywistniają.

Inny wypadek zachodzi, gdy ktoś świadomie lekceważy wszelkie przekonania, nie odczuwa potrzeby jakiegokolwiek rzetelnego zaangażowania

się; gdy mu jest naprawdę wszystko obojętne z wyjątkiem jednej rzeczy: osobistego powodzenia (bądź w sensie używania dóbr materialnych, bądź w sensie żądzy władzy lub potrzeby znaczenia). Jest to mało interesujący, przemijający typ koniunkturalny, którego wydajność może być jedynie doraźna i powierzchowna, ponieważ środowisko społeczne orientuje się w ludziach tego pokroju i lekceważy ich. Szacunek bowiem można mieć tylko dla tego, kto jest zdolny do posiadania przekonań, do wyrażania ich w postawie praktycznej wobec życia, do bronienia ich i do działania po ich linii.

Ten trzeci składnik przekonań i poglądów na świat — zobowiązanie do działania praktycznego jest najważniejszym sprawdzianem rzeczywistego, a nie deklaratywnego przekonania.

EDMUND HARWAS
Poznań

O KSZTAŁCENIU ŚWIATOPOGLĄDOWYM I INDOKTRYNACJI

Każdy z nas żywi jakieś przekonania. Przekonania nasze należą do tego zakresu, który ogólnie nazywamy światopoglądem.

Do przekonań dochodzi się w różny sposób, różnymi drogami. Mówimy np. o wrastaniu w kulturę otoczenia, mając na myśli m. in. fakt przejmowania przekonań żywotnych w środowisku. Mówimy o nasiąkaniu pewnymi postawami, przekonaniami itp.

Istnieje rozmyślnie w tym celu podejmowana działalność, aby urabiać przekonania ludzkie, działalność, której sens uzasadnia doniosła argumentacja: powodować ludzi do postępowania według racji, jakie wydają się najsłuszniejsze. Jest nią kształcenie światopoglądu.

Potoczna o tej dziedzinie wiedza obciążona jest różnego rodzaju uprzedzeniami i nieporozumieniami. Każda próba podjęta dla ich wyjaśnienia wydaje się pożądana.

Zagnieździło się dość powszechnie przekonanie, iż wszelkie kształcenie, nazywające się kształceniem światopoglądowym, to nic innego jak indoktrynacja, tzn. wdrażanie do określonego, z góry powziętego zespołu twierdzeń o świecie, społeczeństwie i człowieku, wdrażanie do określonej — jednej z wielu możliwych — filozofii.

Opinia ta ma swe źródła w świadectwie, jakie każdy dać może (niech choćby wspomni przeżycia, jakich mu dostarczył faszyzm) o istnieniu na świecie różnego rodzaju kompleksów doktrynalnych, propagujących swoje racje i stanowiących podstawę określonej działalności w praktyce, będących oczywiście wyrazem określonego światopoglądu.

W kształceniu światopoglądu można widzieć urabianie człowieka w duchu takich kompleksów, jako urabianie zwolenników.

Czy kształcenie światopoglądowe jest czymś więcej, zależy od istnienia lub nieistnienia jakiegoś uprawnionego, wobec wspomnianych kompleksów doktrynalnych i określonych światopoglądów, czynnika nadrzędnego. Chodziłoby tylko o uzasadnienie jego uprawnienia i poniekąd na tym w ogóle polegałoby kształcenie światopoglądowe.

Gdyby zaś takiego czynnika nie było, wtedy w dziedzinie kształcenia światopoglądowego panowałaby uzasadniona dowolność robienia, co się komu podoba. Każdy jakikolwiek system poglądów miałby prawo głosić się równie zasadnym, jak każdy inny, i wszystkie byłyby w tym względzie wobec siebie równorzędne.

Równorzędności czy nierównorzędności rzeczy względem siebie nie można ustalić bez odniesienia ich do czynnika nadrzędnego, stanowiącego miarę. Umiejętność używania tej miary jest właśnie celem kształcenia światopoglądowego. Nie ma wtedy sytuacji, w której stoimy przed wyborem jednego lub drugiego, bez widoków rozeznania, co jest bardziej zasadne.

Byłoby bardzo interesujące zbadać, co ludzie rozumieją przez określenie „kształcenie światopoglądowe". Należy przypuszczać, że nie wszyscy to samo. Chodzi o potoczne rozumienie, z którym się bezwzględnie trzeba liczyć. Określenie to jest w naszym społeczeństwie, przynajmniej w niektórych kręgach społecznych, w dość powszechnym użyciu.

Zdaje się, iż o wiele powszechniejsze jest takie rozumienie terminów „kształcenie światopoglądowe", jakie zgodnie z dotychczasowymi wywodami skłonni bylibyśmy nazywać raczej indoktrynacją.

Znaczenie nazw zmienia się, uciera się pewne ich pojmowanie. Wydaje się rozsądne i celowe zabieganie o to, by upowszechnić racjonalne i użyteczne rozumienie określenia „kształcenie światopoglądowe" — w rzeczy samej nawet bardzo zgodne z etymologicznym sensem obu terminów określenia i odpowiadające poczuciu językowemu. Chodzi o związanie z tą nazwą znaczenia, któremu odpowiada ogólna praca nad doskonaleniem naszych możliwości poznania świata, aby kształcenie światopoglądowe przestało być pojmowane jedynie jako termin, którym nazywamy wszelkie zabiegi nad wychowaniem w duchu jakiejkolwiek idei. Chodzi więc, mówiąc obrazowo, o oderwanie pojęcia „kształcenie światopoglądowe" i niejako wyniesienie go ponad konkretne praktyki światopoglądowego urabiania, dla utworzenia miejsca działaniu uprawnionego czynnika nadrzędnego, o którym była mowa.

W dziedzinie poznania — a światopogląd jest najogólniejszą z kategorii tej dziedziny — więcej uprawniony jest zawsze ten czynnik, który więcej wyjaśnia. Dlatego ma charakter czynnika nadrzędnego. Wynurza go rozwijająca się nauka.

Tej to właśnie sprawy dotyczą wnikliwe uwagi J. Wł. Dawida, kiedy rozważając ogólny rozwój intelektualny ludzkości, zatrzymuje się nad „wyjaśnieniem słownym" i „rzeczowym":

„Wiele z wyjaśnień pierwotnych nosi charakter słowny. Każde wyjaśnienie słowne wyraża stopień naszej niewiedzy, jest jak gdyby »niewyjaśnioną resztą«. Reszta ta niejednakową jest dla różnych umysłów i dla umysłu ludzkiego w ogóle na różnych stadiach jego rozwoju. Być może reszty tej nigdy nie będziemy mogli usunąć z rachunku naszej wiedzy, ale różnica polega na tym, gdzie ta reszta zostaje umieszczona: czy na samym początku szeregu, jako pierwsze i jedyne ogniwo wyjaśnienia, świadczące, że umysłu właściwie nie stać na żadne rzeczowe wyjaśnienie, że wyjaśnienia tego z góry się wyrzeka, czy też na samym końcu, jako ogniwo ostatnie, kiedy umysł przebył już dłuższy szereg ogniw rzeczowych i, stanąwszy przed murem, którego przebić nie może, nakleja na nim etykiety słów: »siła«, »władza«, »natura«, »duch«. Słowne wyjaśnienia, jakie daje umysł pierwotny, umysł słaby, różnią się tym od słownych wyjaśnień, których nie brak w nauce współczesnej, że pierwsze są wszystkim, na co się umysł zdobywa, drugie — wyrażają istotnie tylko jakąś resztę. Rozwój umysłu, postęp umysłowości ludzkiej w ogóle zasadza się

na tym, że pierwotne wyjaśnienie słowne przesuwa się coraz dalej". (*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, wyd. III Warszawa 1927 s. 270).

Nietrudno o materiał obrazujący ten proces, a zarazem odsłaniający wysuniętą przez nas nadrzędną rolę czynnika więcej wyjaśniającego.

Kiedy Komeński w *Wielkiej Dydaktyce* formułuje zasady nauczania i uczenia się, odwołuje się do zjawisk przyrody, m. in. kwestii: dlaczego ptaki rozmnażają się na wiosnę?

„Natura dba o odpowiedni czas. Na przykład ptak zamierzający rozmnożyć swój rodzaj nie zabiera się do rzeczy w zimie, kiedy wszystko marznie i drętwieje, ani w lecie, kiedy wskutek upału wszystko rozpalone omdlewa, ani w jesieni, kiedy wszelkie siły życiowe wraz z słońcem są w zaniku i nadciąga zima wroga młodziutkim tworom, lecz na wiosnę, gdy słońce przywraca wszystkiemu życie i siłę. A i to stopniowo. Bo dopóki klimat jest chłodniejszy, ptak poczyna jaja i wygrzewa je w swym ciele, gdzie zabezpieczone są przed zimnem; w cieplejszym okresie składa je w gnieździe, a w końcu w gorętszej porze roku daje się wykluć małym, by bardzo delikatna istotka powoli przyzwyczajała się do światła i ciepła". (*Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956 s. 120).

Jest to wyjaśnienie teleologiczne i słowne. Zestawmy je z wyjaśnieniem przyczynowym, aby zastanowić się nad charakterem różnicy między nimi zachodzącej: „Ptaki rodzą się na wiosnę, ponieważ swoiste dzienne światło wydłużających się dni działa na oczy ptaka, a przez nie na pewną część mózgu, powodując wyjście stąd pobudzenia nerwowego do gruczołu śluzowego pod czaszką. Gruczoł wytwarza chemicznego wysłannika, hormon, i przekazuje go do krwi ptaka. Bieg krwi przenosi hormon do jąder samczyka albo jajników samiczki. Następnie jądra i jajniki wytwarzają inne hormony i ci chemiczni wysłannicy z kolei, krążąc wraz z krwią, dochodzą do mózgu ptaka. Inna część mózgu, od tej wpierw pobudzonej przez zmieniającą się długość dnia, otrzymuje sygnał, że jest pora wszcząć poszukiwanie partnera i budowanie gniazda. Mózg daje konieczne rozkazy dla skrzydeł, nóg i głosu. Prowadzi to do lotu ptaków w kierunku terenu lęgu, co może oznaczać podróż tysięcy mil, jak u jaskółek lecących z południowej półkuli na północ albo też być lokalną wędrówką z jednego miejsca na jakieś drugie. Z kolei mózg wydaje dalsze rozkazy dla samczyka, by zajął jakiś teren na okres wylęgu, od którego będzie odpędzał inne ptaki swego gatunku z wyjątkiem swej partnerki. Następnie poleca mu szukać towarzyszki, śpiewać i popisywać się. Rozkaże mu i jego towarzyszce budować gniazdo, odbyć spółkowanie i zawiązać rodzinę, rozkaże samiczce złożyć jajka i obu ptakom wysiadywać i karmić młode. Ta długa seria wydarzeń, każde z jego bezpośrednią przyczyną, zależną od zdarzenia wyprzedzającego je, jest odpowiedzią na pytanie: dlaczego ptaki rodzą się na wiosnę? Jest odpowiedzią przyczynową. Daje przyczynę, raczej szeregi przyczyn zachowania się ptaka. Mówi o tym, co dzieje się w ciele ptaka. Nie ma końca tego rodzaju odpowiedzi, bo w miarę postępu nauki

odkrywamy coraz więcej o fizjologii ptaka — o funkcjonowaniu gruczołów, mózgu itp. Na drodze szczegółowych badań znajdujemy coraz więcej danych o czynnościach ptaka, stanowiących część łańcucha przyczyn". (H. Munro Fox. *Why do Birds Breed in the Spring? The Personality of Animals*. Pelican Books A. 78. London 1952 s. 70 i n.).

Tę interpretację zjawiska w terminach fizyki i chemii uzupełnia fakt uruchomienia opisywanych procesów na drodze eksperymentalnej, w warunkach sztucznych.

Ale charakteru takiego nie mają wszystkie terminy w opisie użyte, owe przenośnie i analogie, bez których trudno obyć się w naszym języku. Toteż nie faktyczny opis, określona formuła czy jakaś doktryna — jej wpojenie, jest celem kształcenia światopoglądowego, pojmowanego w wysuwanym przez nas sensie. Celem tym jest doskonalenie sposobów widzenia świata. Wartość wszelkiej doktryny zależna jest od sposobów patrzenia, jakie w niej odkrywamy. Kształcenie światopoglądowe to kształcenie czynnika kontroli pod tym względem wszelkich twierdzeń o świecie, kontroli ich metodologicznej zasadności.

W stosunku do logicznie szerszego określenia „kształcenie światopoglądu", indoktrynacja jest pojęciem ciaśniejszym ze względu na cechujące ją już dokonane przesądzenia, których pierwsze nie zawiera. Jedno i drugie dotyczy kształcenia przekonań, jedno i drugie jest postępowaniem rozmyślnym, zamierzonym i intencjonalnym. Różnice między nimi zachodzące występują bodaj najdobitniej w sferze ożywiających je intencji. Kierunek intencji jest w obu wypadkach różny. Indoktrynacja wychodzi ze z góry założonych treści, dla których wpojenia szuka odpowiednich metod postępowania. Kształcenie światopoglądowe oznacza przedmiot (świat) i charakter poznawczy wysiłku ku niemu skierowany, lecz niczego o treści tego przedmiotu nie przesądza, nie jest kształtowaniem określonego jakiegoś światopoglądu. Intencją swoją skierowany jest ku rozjaśnianiu i ulepszaniu dróg, na których dochodzimy do przekonań o rzeczywistości. Odpowiada na pytanie: jak dochodzić do wiedzy o świecie?

Ze zgoła różnych więc stanowisk rozpatrywane są w obu wypadkach metody postępowania. Przy indoktrynacji dobór metod postępowania i ich ocena dokonywana jest wyłącznie ze względu na ich przydatność przy wpajaniu określonej z góry założonej doktryny; jak określone twierdzenia o świecie przerabiać na przekonania ludzi. Tu spotykamy się z niebezpieczeństwem „nieprzebierania w środkach" w dążeniu do celu, z obojętnością, jakimi środkami cel zostanie osiągnięty.

Ze stanowiska zaś kształcenia światopoglądowego, jak je rozumiemy, zainteresowanie metodami występuje jako zainteresowanie merytorycznym elementem celu działania, dającego się opisać jako patrzenie na świat poprzez stosowanie najlepszych ku temu sposobów.

Nie można sobie wyobrażać kształcenia światopoglądowego jako działalności dodatkowej, odbywającej się ponad czy obok innej pracy wycho-

wawczej. Jest ono równoznaczne z kształceniem w ogóle, jeżeli pod słowem kształcenie rozumiemy rozmyślnie podjęte zabiegi nad usprawnianiem naszego stosunku do różnorodnych stron rzeczywistości, w której żyjemy. Chodzi przecież o to po prostu, by postawa nasza wobec całokształtu spraw, w jakie jesteśmy uwikłani jako konkretnie żyjący ludzie, była postawą wykształconą, to znaczy, aby nasze ustosunkowanie się do tych spraw nie wynikało z motywacji nieuzasadnionych czy mało uzasadnionych, różnego rodzaju uprzedzeń, lecz by było oparte o racje, które ostają się wobec najwyższego kryterium, jakim rozporządzamy, tj. kryterium nauki.

Kształcenie światopoglądowe to w zasadzie uzbrajanie w uzasadnioną metodę interpretacji rzeczywistości. Uzasadnienia tego dostarcza nauka.

Problematyka kształcenia światopoglądowego zasadza się na rozumieniu znaczenia dróg wiodących do określonych przekonań, na rozumieniu, czym uwarunkowane są nasze przekonania, i pierwszym kapitalnym jej zadaniem jest uświadomienie tej zależności. Wartość czyjegoś poglądu na świat zależna jest od drogi, na jakiej został osiągnięty. Można powiedzieć, że droga ta jest istotnym składowym elementem czyjegoś światopoglądu. Cytowany już J. Wł. Dawid mówi:

„Idzie o to, w jaki sposób doszedł ktoś do swoich przekonań. Większą część poglądów swych przyjmują ludzie na wiarę; niewielu i niewiele wyrabia własną pracą myśli. Na rezultat poglądów składają się: usposobienie uczuciowe, położenie człowieka materialne, doświadczenia życiowe. Kto taką pracę wykonał, ten nie tylko zdobywa pewne poglądy, ale zarazem i zdolność rozumienia poglądów cudzych, ten rozumie, że ludzie, którzy z różnych stanowisk, nastrojów i doświadczeń wychodzą, którzy żyją w odmiennych warunkach materialnych, mogą i muszą mieć odmienne poglądy nawet przy tym samym stopniu inteligencji". (O.c. s. 26).

Wydobyty został tu fakt wielostronnego uwarunkowania naszych poglądów oraz wskazana została rola, jaką spełnia uświadomienie sobie tego faktu dla rozumienia poglądów cudzych. Można by o tej roli mówić, używając nieco niemodnego dzisiaj wyrażenia, jako o czynniku samowiedzy. Kształcenie światopoglądowe jest w istocie swojej zdobywaniem i rozwijaniem samowiedzy.

Ten aspekt rozpatrywanej tutaj problematyki ma swoiste znaczenie dla społecznych poczynań nad racjonalizacją przekonań i wyobrażeń człowieka. Wynika z niego jedynie słuszna metoda postępowania: prowadzenia drogą uświadomienia sobie uwarunkowań, na jakich przekonania i wyobrażenia te wyrosły, tj. drogą zdobywania samowiedzy, co m. in. wyklucza próby (o których się nieraz słyszy w propagandzie ateistycznej) wypierania jednej mitologii przez drugą, starej i znanej przez inną, nową.

Nie można mówić o samowiedzy inaczej, jak tylko w połączeniu ze zdobywaniem przekonań własnym wysiłkiem. Trzeba stwarzać atmosferę sprzyjającą temu wysiłkowi, w szczególności piętnując wszelkiego rodzaju dogmatyzm, paraliżujący motywy ludzkiej dociekliwości.

STANISŁAW JEDLEWSKI
Warszawa

O ZNACZENIU UCZUCIOWEJ WIĘZI Z RODZINĄ U WYCHOWANKÓW PRZEBYWAJĄCYCH W ZAKŁADACH POPRAWCZYCH *

(Z zagadnień resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie)

Faktem jest, iż ogromna większość wykolejeń nieletniej młodzieży posiada swoje przyczyny w osamotnieniu uczuciowym, w zerwaniu kontaktów z matką, ojcem, najbliższą rodziną. Dziecko pozbawione miłości rodzicielskiej, uczucia opiekuńczego, przeświadczenia, że ktoś bliski, poważniejszy od niego wiekiem, autorytetem — myśli o nim serdecznie, dziecko niczyje, osierocone, opuszczone, wyrzucone z domu czy nawet tylko traktowane przez najbliższych niechętnie albo obojętnie — odczuwa to jako zadany mu gwałt i krzywdę i czuje się odtąd zwolnione od obowiązujących go norm i reguł; postawa taka to z jednej strony jak gdyby pewnego rodzaju rewanż, odwet, z drugiej — brak oparcia i ostoi życiowej oraz wynikające stąd dążenie do zaspokojenia niezaradności w komplikujących się warunkach usamodzielniającego się życia — w śmiałych, choć nierzadko desperackich przedsięwzięciach przestępczych.

Tę swoistą wypaczoną kompensację należy jak najśpieszniej zastąpić roztoczeniem nad nieletnim troskliwej opieki ze strony wychowawcy, wyraźnym zainteresowaniem jego dotychczasowym życiem oraz — troską o przyszły los.

Wychowanek powinien jak najszybciej odczuć fakt, że stanowi on dla kogoś obiekt zainteresowania, rozmyślań, troski, że komuś zależy na nim, że omawia z nim poważnie i z troską jego osobiste sprawy, że chce wpływać na dalszy bieg jego losu, że chce mu pomóc w poprawie, w pracy nad sobą samym, że myśli o nim nawet wówczas, kiedy jest z dala od niego, kiedy go nie widzi.

Zagadnienie to posiada konkretny wyraz psychologiczny: osamotnienie — to w konsekwencji zniechęcenie do podejmowania wysiłków w pra-

---

* Artykuł St. Jedlewskiego omawia b. ważną i często dziś dyskutowaną problematykę dzieci „wykolejonych" społecznie oraz niektóre środki prowadzące do resocjalizacji tej młodzieży. Sprawy te interesują dziś nie tylko specjalistów — teoretyków, nie tylko wąskie grona fachowców — praktyków zatrudnionych w izbach zatrzymań, w schroniskach czy też w więzieniach dla nieletnich przestępców. Zainteresowania te obejmują znacznie szersze kręgi społeczne; są one b. powszechne wśród nauczycieli i wychowawców pracujących w różnych instytucjach wychowawczych jak i wśród rodziców. Wpływają na to względy czysto praktyczne. Każdy wychowawca spotyka się w swej praktyce z dziećmi tzw. trudnymi, których zachowanie się niejednokrotnie niewiele różni się od zachowania tych, którzy zostali formalnie skazani na izolację przez sąd. Jak w całej pracy wychowawczo-dydaktycznej, tak i w tej sprawie wychowawców obowiązuje zasada profilaktyki oraz potrzeba zlikwidowania zła w zarodku. To są podstawowe czynniki, które u szerokich rzesz wychowawców budzą zainteresowania wokół zagadnień przestępczości nieletnich. Z tych też względów art. St. Jedlewskiego zainteresuje z pewnością szerokie rzesze nauczycieli i rodziców. (Redakcja).

cy nad sobą zwłaszcza wówczas, kiedy jest ona trudna i wymaga wielu wyrzeczeń. Łatwiej jest znosić cierpienia, a nawet ból, gdy ma się przeświadczenie, że je ktoś drugi widzi, ocenia.

Należy tu też podkreślić i drugi moment pedagogiczny: kontakt uczuciowy z wychowawcą to rada z jego strony, wskazówki, ostrzeżenie oraz pomoc i podtrzymywanie nieletniego w chwilach osłabienia woli i załamania się. Świadomość, że pozostaje on pod bystrą i czujną kontrolą wychowawcy, który stale się nim interesuje i ma pod swoją pieczą — posiada niezastąpioną wartość. Wychowanek powinien liczyć się z tym, że każdorazowe jego odchylenie od ustalonej i przyjętej drogi postępowania będzie natychmiast dostrzeżone, wskutek czego straci nie tylko sam w swoich własnych oczach, ale i w oczach człowieka, któremu na nim zależy, który podjął się wyprowadzić go na właściwą drogę życia.

Kontakt ten, rzecz jasna, będzie przybierał rozmaity charakter: od początkowej, czasem powierzchownej obserwacji, poprzez coraz głębsze zainteresowanie dotychczasowym życiem wychowanka, jego kolejami losu aż do uczuciowego pogłębienia się wzajemnej bliskiej współpracy nad wykorzenianiem złych nałogów i utrwalaniem dobrych.

Kontakt ten będzie dojrzewał i stawał się coraz pełniejszym, coraz szerzej i wszechstronniej obejmującym różne dziedziny życia wychowanka, by dojść wreszcie do stanu zaprzyjaźnienia, w którym nic właściwie nie stanowi dla wychowawcy zakrytej karty. Wychowawca staje się powiernikiem jego myśli i pragnień. Jako doświadczony starszy przyjaciel współdziała z nim na co dzień w zbliżaniu się do upragnionego celu.

Uczuciowe, umysłowe i społeczne osamotnienie wychowanka w zakładzie, pozostawienie go samemu sobie, doprowadzić może go czasem do tragedii. Oto przykład:

Benedykt — dziecko wiejskie został w 5 roku życia zupełnym sierotą; utrzymuje się ze służby u gospodarzy wiejskich. Po kilku drobnych kradzieżach zostaje skazany orzeczeniem sądu dla nieletnich w Tarnowie na zakład poprawczy. W uwagach uzasadniających wyrok, sędzia T. zaznaczyła: „Nieletni jest chłopcem bardzo inteligentnym, lecz niełatwym do rozgryzienia ze względu na pewne cechy jego charakteru, jest niezwykle uparty, pewny siebie i częstokroć zachowuje się wprost arogancko, odpowiadając na zadane mu pytania mrukliwie i ze wzgardliwym grymasem. Opiekun nie ma na niego żadnego wpływu. Umieszczenie w zakładzie konieczne. Należy go o t o c z y ć c i e p ł ą atmosferą i odnieść się do niego s e r d e c z n i e i po przyjacielsku — prawdopodobnie tylko taką metodą można wpłynąć na jego resocjalizację. Specjalnych zdolności w ustalonym kierunku nieletni nie wykazuje"... „2. XII. 1951 roku Benedykt dostaje się do zakładu poprawczego w K., przydzielono go jako 14-letniego chłopca do grupy młodszych. W zakładzie wykazał się specjalnym zamiłowaniem do majsterkowania, ujawniając w tym kierunku bardzo duże zdolności, wykonując najróżnorodniejsze, często skompliko-

wane modele. W dobrze wyposażonym warsztaciku, który mieścił się w piwnicy, Benedykt przebywał po kilka godzin dziennie, wykonując rozmaite prace. Był faktycznie gospodarzem tego warsztaciku..." (Wg opinii jego wych. W.). W dniu 14. III. 1954 roku, tj. po przeszło 2-letnim pobycie w zakładzie w K., Benedykt popełnia samobójstwo przez powieszenie się w swoim kącie w warsztacie.

Sprawozdanie z przeprowadzonego śledztwa w sprawie zabójstwa wychowanka B. opracowane przez wydelegowanego w tym celu z Min. Spr. przedstawiciela stwierdza: „...Przez kolegów był Benedykt lubiany i miał autorytet z uwagi na swoje postępowanie i siłę fizyczną. W pożyciu był jednak bardzo skryty i nie uzewnętrzniał tego, co myślał i czuł. Bywały wypadki (zgodnie z opowiadaniem chłopców), że gdy już wszyscy w sypialni położyli się spać, on jeszcze długo stał przy piecu, patrząc w podłogę. Jego koledzy uważają, że bardzo mocno odczuwał i przeżywał swoje sieroctwo, a zwłaszcza wówczas gdy inni pisali lub otrzymywali z domu listy czy paczki. Przez cały czas pobytu w zakładzie żadnego listu nie wysłał ani też żadnego nie otrzymał... Ostatnio mówił chłopcom, że chce poprosić o urlop, żeby poszukać brata oraz odwiedzić sąd i postarać się o zwolnienie. Jednak, o czym Benedykt marzył lub co chciałby zrobić po zwolnieniu z zakładu, nie orientował się ani wychowawca, ani jego koledzy. Nie wiedzieli, jak chce żyć, i wobec tego nie potrafili mu pokazać perspektyw..."

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że z początkiem 1953 roku sąd dla nieletnich w Tarnowie zapytywał dyrekcję zakładu o zachowanie Benedykta. Kierownictwo zakładu miało dać odpowiedź pozytywną. Kiedy jednak sąd ten ani zwolnienia, ani innej odpowiedzi nie nadesłał, nikt z zakładu nie zainteresował się tym, nikt nie interweniował, nie badał możliwości przeniesienia go do domu dziecka... chłopak ten pozostawiony został całkowicie samemu sobie.

W przedostatniej części sprawozdania zatytułowanej: Wyniki dochodzenia — czytamy: „Uważam, że przyczyną samobójstwa było załamanie się wychowanka przypuszczalnie na tle jego osamotnienia. Przyczyniło się do tego prawdopodobnie kompletne sieroctwo i duża wrażliwość na brak osób bliskich, ciężkie dzieciństwo chłopca, jego skryty charakter, przeciągające się zwolnienie z zakładu i brak perspektywy dalszego życia. Wpłynęło na to prawdopodobnie niewłaściwe i odmienne, aniżeli innych chłopców, ustawienie Benedykta w grupie, spowodowane nieuczęszczaniem do szkoły. Za słaba była również indywidualna praca wychowawcza z Benedyktem na skutek jego skrytego charakteru i słabego poziomu pedagogicznego wychowawców..."

Znakomitym przykładem na to, jak wielkie, czasem decydujące znaczenie odgrywa w procesie resocjalizacji nieletniego — okazane mu prawdziwe uczucie i bliskość psychiczna, jest wydarzenie opowiedziane mi osobiście. Relacjonuję je wiernie:

Stanisław N. był nie byle jakim ananasem. Cztery lata przerzucano go ze schroniska do schroniska, z zakładu do zakładu, nigdzie nie zagrzał długo miejsca, gdyż i sam uciekał z zakładu, a „na wolności" szybko wpadał w ręce milicji. Stanisław miał bogatą przeszłość; był niemal zawodowym recydywistą. Droga jego wykolejenia była prosta: z domu dziecka, gdzie dostał się jako całkowity sierota (rodziców nie pamiętał), oddano go do zakładu wychowawczego, który wkrótce przerzucił go dalej; w internacie jakimś niedługo również pobył. Było mu źle. Obcy i całkowicie obojętni ludzie krzątali się około jakichś spraw, nie dostrzegając w codziennym młynie zajęć niedużego, wychudłego, z zaciśniętymi ustami i nieufnym spojrzeniem Stasia, który zdążył całkowicie już zagubić się w kłębowisku ciągle zmieniających się ludzi omotanych jakimiś swoimi kłopotami, nie zauważających go w zasięgu swojej działalności.

„...Stałem się zły i złośliwy, zacząłem im dokuczać, płatać dotkliwe figle, wreszcie okradać, by jakoś żyć. Postawiono mnie pod sąd. Odtąd zaczęła się moja nowa nauka życia w poprawczakach. Tu okazało się znacznie gorzej niż dotąd. Nie pytano mnie o nic, tylko bito i kazano robić! Nie mogłem tego znieść, zacząłem się stawiać, uciekałem 8 razy, dostawałem za karę izolatki, strzeżono mnie i dokładano razów.

Na niczym mi już nie zależało. Nie było dla mnie wyjścia. Przede mną ciemna, niewidoma przestrzeń... Chciałem ze wszystkim skończyć, ryzykowałem wiele razy, przeciąłem sobie żyły, odratowano mnie.

Aż raz, a było to nie całe dwa lata temu, kiedy zbity i zgłodniały leżałem jak łachman na betonie izolatki, po doprowadzeniu przez milicję z ucieczki, zjawił się przy mnie mój ostatni wychowawca tutejszy pan K., który pochyliwszy się nade mną, zapytał jakimś dziwnym dla mnie głosem, czybym nie zechciał pójść do jego domu i zamieszkać odtąd z nim razem wspólnie z rodziną. Mam nieduże gospodarstwo — powiada — 3 ha ziemi, ogród, tuż pod Malborkiem. Będzie nam razem dobrze, po co masz się tak dalej marnować, to do niczego nie doprowadzi (pogłaskał mnie po głowie!).

Otworzyłem oczy, nie mogłem wydobyć z gardła głosu, nie wiedziałem, czy mi się to śni, czy naprawdę mówi do mnie wychowawca. Po długiej chwili milczenia, w której usłyszałem walące mi jak młot serce, pan powiedział: — Namyśl się, ja jutro po ciebie przyjdę...

Na drugi dzień poszedłem z wychowawcą do jego domu. Wszyscy mnie tam przywitali jak swego. Rozmawiali ze mną grzecznie, przyjaźnie, zaufali mi — proszę pana — że ich nie okradnę!

Nie trzeba panu więcej mówić. Niedługo potem zapisałem się na naukę krawiectwa. Od pół roku szyję samodzielnie spodnie. Pracuję w Malborskiej Spółdzielni Krawieckiej jako zawodowy spodniarz. Myślę się niedługo ożenić". Koniec opowieści. Komentarze zbędne.

W analizie osobowości nieletniego rodzice — to poważny problem; to nie tylko sprawa jakiegoś emocjonalnego stosunku do matki i ojca od naj-

młodszego dziecięctwa, ale i jakiś wyraz stosunku do życia i spraw społecznych, do zagadnień moralnych, kulturalnych i innych przejętych od rodziców.

Droga wykolejenia prowadziła bądź poprzez odrzucenie wartości pozytywnych przeszczepionych przez rodziców, poprzez zerwanie z ich wzorami postępowania i autorytetem, bądź też poprzez uleganie sugestii ich demoralizacji, deprawowania i dezintegracji społecznej.

Tak czy owak należy stosunek nieletniego do rodziny zracjonalizować, poddać analizie i ocenie jej rolę i wartość moralno-społeczną. Na takim tle emocjonalny stosunek do niej nie będzie w stanie przesłonić niebezpieczeństwa, jakie zagraża nieletniemu w wypadku jej niskiej wartości etycznej.

Zamieszczone poniżej wiersze dwojga wychowanków zakładów poprawczych w O. i M. przemawiają uczuciem miłości i przywiązania do matki i ojca, ale wyrażają również i skruchę z powodu przysporzonych im zmartwień. Moment ten występuje wyraźnie w wierszu Haliny K. pt. „Tęsknota za matką" jak i Józefa Sz. w „Do ojca".

TĘSKNOTA ZA MATKĄ

Siedząc w ciemnościach
Myślę o Tobie, ma Matko,
I widzę Cię jakby przez mgłę,
Którą za chwilę rozwieje wiatr,
Wówczas zobaczę Twą bladą Twarz.

Nie wiem, czy Cię zobaczę taką,
Jaką byłaś kiedyś...
Twe piękne niebieskie oczy
I Twe przepiękne usta,
Które cichutkim szeptem drżą
Jak cichy, wiosenny szum drzew.
O Matko!
Lecz ja żyję nadzieją,
Myślę, że wrócę do Ciebie, ma Matko.
I teraz — nie tak, jak dotąd
Z szyderstwem,
Lecz z otwartym sercem, kochającym Cię,
ma Matko!

H. K.

DO OJCA

Miałem dobrego przyjaciela,
Lecz ktoś go zabrał ode mnie,
Mój drogi Ojcze.

Ja miałem tylko Ciebie,
Ty miałeś tylko mnie...
Poszedłem w świat
I to było moim błędem,
Największym błędem,
Żem od ciebie odszedł...

A teraz, gdy przyjdzie samotność,
Szukam Cię i wołam w samotności
I nie mogę odnaleźć
Ciebie i Matki mojej...
Bo Ty i Matka
Kochaliście Swego syna,
A on tego nie rozumiał.

Sz. J.

Rozmaicie kształtują się uczucia rodzinne u nieletnich. Dla przykładu przytoczymy urywek z pamiętnika, który można uważać w pewnej mierze za reprezentatywny. Chociaż wyrażony tu stosunek odnosi się do krewnych, a nie bezpośrednio do rodziców, niemniej jednak zobojętnienie i chłód uczuciowy, na którym przyłapuje się sam autor w odniesieniu do jedynej pozostałej mu siostry — jest symptomatyczny.

Autor pamiętnika rozpoczyna swoje rozmyślania na temat uczuć rodzinnych od porównania swoich losów z losami rówieśników:

„...byli tacy, którzy odnajdywali swe rodziny i bliskich (po ostatniej wojnie), aby wspólnym wysiłkiem założyć znów ciepłe gniazdo rodzinne. Ja nie odnalazłem nikogo, ojciec zginął w dołach Katynia, matka na gestapo, a młodszej siostrzyczce zgasiło życie powstanie. O śmierci ojca i matki powiadomili mnie później krewni, u których w czasie późniejszym odwiedzałem swą starszą siostrę Halinę. Siostra jednak była mi już daleką i jakąś obcą... Może ja sam byłem takim? W każdym razie byliśmy już jacyś odmienni i ciepłe uczucia, jakie zazwyczaj łączą rodzeństwo, już między nami wymarły. Tak w przyszłości było i z krewnymi. Byli mi

życzliwi i gościnni, nieraz chcieli mi okazać jakąś pomoc, ale jakaś niewidoczna siła czy uczucie — odpychało mnie od bliskich.

Nieraz jakieś tęskne, dawne wspomnienia dzieciństwa odzywały się w mym wnętrzu... wtedy odwiedzałem swą siostrę i krewnych; jednak długo nie mogłem wytrzymać wśród nich. Raz zazdrościłem im ich szczęścia prawie że w ubóstwie, to znowu zdawało mi się, że ci prości ludzie mną gardzą i się mną brzydzą, a nie chcą mi okazać tego, by mi nie sprawić przykrości i żalu. Wtedy odchodzę. Nie byłem nigdy dłużej jak trzy lub cztery dni. Powracałem zaraz w swój świat, świat ciemny i brudny jak złajdaczona prostytutka, nie widząca w nikim różnicy i mająca dla każdego wolne miejsce w swym plugawym łożu. Wtedy piję, lubię w takich chwilach pić sam. Jak spłynie mi łza, niech nikt jej nie widzi" (s. 29).

Rodzice stanowią przeto ważny moment w oddziaływaniu wychowawczym na nieletniego, niezależnie od tego — jak zaznaczyliśmy — czy przedstawiają sobą wartość moralną, czy przeciwnie, są źródłem deprawacji i złym przykładem, czy wreszcie są obojętni.

Problem rodziców, rodziny występuje zarówno w trakcie pracy wychowawczej nad nieletnim przebywającym w zakładzie, jak i w momencie opuszczania przez niego zakładu i powrotu na wolność; rozpatrzymy go w dwóch zasadniczych aspektach: czym są, mogą i powinni być rodzice dla nieletniego oraz czym nieletni bywają dla rodziców.

Teza podstawowa: w warunkach przebywania nieletniego w zakładzie poprawczym w całkowitej izolacji od świata zewnętrznego każdy kontakt z nim (nawet tylko korespondencyjny) posiada dużą wartość atrakcyjną, której nie wolno pominąć w procesie resocjalizacji. Dlatego też w mobilizacji środków oddziaływania wychowawczego zakład zobowiązany jest zainicjować kontakt z rodzicami w celu nawiązania wzajemnej więzi uczuciowej z nieletnim; im dłużej przebywać będzie wychowanek w zakładzie, tym silniej zaczyna odczuwać brak tej więzi, tym bardziej będzie mu ona potrzebna i tym znaczniejszy będzie wywierała wpływ na jego postawę moralną.

Spowodowanie nawiązania właściwego kontaktu wychowawczego z rodziną, która często bądź sama wymaga opieki i kierownictwa moralnego, bądź w innym wypadku całkowicie już wyrzekła się nieletniego jako zakały, nie jest bynajmniej sprawą łatwą i nie da się w krótkim czasie zrealizować. Zacząć trzeba od prywatnych listów wychowawcy do rodziców, próbując zainteresować ich obecnym losem nieletniego, który rokuje nadzieje na poprawę. Bywa niejednokrotnie tak, że listy pisane przez wychowanka do domu są ignorowane i pozostają bez odpowiedzi: sytuacja taka wpływa bardzo niekorzystnie na jego stan psychiczny, powodując z zasady depresję, niechęć do podporządkowania się sugestiom wychowawczym zakładu, a nawet reakcję i bunt przeciwko panującemu porządkowi rzeczy, przeciwko wszystkiemu, co istnieje i rozwija się z powodzeniem pomimo i niezależnie od jego osobistego nieszczęścia i zawodu życiowego.

Przeżycie własnego niepowodzenia daje mu asumpt i rozgrzesza w targającej go pasji niszczycielskiej zemsty na wszystkim, co go otacza: jeśli jemu jest źle — niech i innym będzie tak samo!

Przytoczony poniżej list ojca do syna przebywającego w zakładzie stanowi klasyczny dokument i poucza, jak nie powinno się pisywać:

„...Synku — jesteś głupim szczeniakiem, który z właściwym tym zwierzątkom uporem ciągnie zawsze, z zasady w przeciwnym kierunku, niż je prowadzą, ściąga i gryzie wszystko w zasięgu zębów i robi pod siebie. Jedyną radą jest w takim wypadku zamknąć je do klatki i wystawić z mieszkania, żeby nie zanieczyszczało powietrza i nie słychać było jazgotu, i odczekać, aż się uspokoi i wyrobi..." (Z materiałów wych. R. z zakładu popr. w S.).

Nie ma w tym liście ani krzty uczucia, ani odrobiny wiary czy ufności w poprawę, jest tylko poniżanie godności człowieka i lekceważący oraz naigrawający się stosunek, który może tylko rodzić niechęć, nienawiść i zawziętą przekorę w stosunku do własnego ojca.

Kontakt wychowawcy z rodzicami musi więc doprowadzić do nawiązania więzi rodzinnej, czego wyrazem byłyby odwiedziny rodziców w zakładzie. I odwiedziny jednak muszą być przez wychowawcę z góry odpowiednio przygotowane, by mogły wnieść swój przewidziany wkład w proces wychowania nieletniego. Wartość i znaczenie kontaktu rodziców z nieletnim polegać będzie przede wszystkim na ich pozytywnym odnoszeniu się do zaleceń wychowawczych zakładu, do nauki w szkole i warsztacie, a w równej też mierze na wyrażaniu nadziei na poprawę syna. Rodzice utwierdzają wychowanka w przekonaniu, iż wierzą, że wyjdzie całkowicie innym człowiekiem, który już ostatecznie i bezpowrotnie zerwał z niedobrą przeszłością i rozpocznie nowe życie. Oddziaływanie rodziny w takim właśnie duchu, jako czynnika działającego z zewnątrz, ma korzystne znaczenie, wzmacnia bowiem linię wychowawczą zakładu, rozszerzając front wpływów na nieletniego.

Sprawa ta jest prosta i całkowicie oczywista w wypadkach, kiedy rodzina nie budzi zastrzeżeń w stosunku do swego poziomu moralnego, a trudność cała sprowadza się tylko do wzbudzenia w niej na nowo wiary w poprawę syna i wynikającej stąd konieczności aktywnej współpracy z zakładem. Nierzadkie są wówczas znaczne osiągnięcia dobrej współpracy zakładu z domem. Znam wypadek, gdzie rodzice zdecydowali się za radą zakładu przenieść się do innego miasta, by nie dopuścić do ponownego zbliżenia się syna do zdemoralizowanego środowiska po jego wyjściu z zakładu.

Zrozumienie współpracy z zakładem wykazują też niejednokrotnie rodzice mało wykształceni, ludzie prości, często ze wsi. Dla zilustrowania tego typu opiekunów przytaczam list matki nieletniego J. J., która sama nie umiejąc pisać poprosiła kogoś (równie nie bardzo tęgiego w sztuce pisania), by przekazał synowi następujące słowa:

„Józek!

Piszę do Ciebie parę słów, mama jest chora i to bardzo na zapalenie stawów z roboty jesiennej... Że jesteś tam, trudno, ja Ci temu nie winna! Dosyć zdrowia zmarnowałeś mi i łzy wylewam i wylewałam i zawsze będę wylewać. Ale trudno — jestem twoją matką, w największy ogień pójdę. Biedna jestem twoim charakterem, że tak strasznie rozczulam się nad wami, smutne dla mnie święta, nigdy nie liczyłam, że nie będziesz na święta.

Bądź, gdzie tylko będziesz, zawsze być grzecznym i uprzejmym i ucz się dobrze, abyś mógł w tym roku skończyć siódmą klasę na nie bardzo złych stopniach, żebyś mógł jeszcze wyjść na człowieka.

Józek, pamiętaj słowa mamy".

Cenny np. wydaje mi się list matki, która w trosce o wychowanie i poprawę syna przebywającego w zakładzie odpisuje w ten sposób na jego list, który, jak się domyślamy z treści odpowiedzi — przemycony został poza cenzurą:

„Kochany mój synu!

Otrzymałam Twój list, w którym mnie prosisz o depeszę. Ja Ci tego nie wyślę. Po pierwsze na urlop trzeba sobie zasłużyć samemu, po drugie wilka z lasu się nie wyciąga, po trzecie krętactwa się nie opłacają, ani mnie ani Tobie to nie potrzebne Prosisz o karty, czy Ty myślisz o przyszłości? Co jest już najwyższy czas abyś pomyślał? Jak ja wiem, to się uczysz i może przebrniesz tę klasę ósmą, a Ty jak widzę masz zamiar zacząć naukę w karty, czym jestem zdziwiona, że w takim zakładzie może istnieć, co jednak muszę sprawdzić.

Wysyłam Ci 100 złotych, już prosisz o papierosy i znów o pieniądze, a właściwie co sobie wyobrażasz? Że pieniądze z nieba kapią i na każde Twoje widzimisię już są? Ja ciężko muszę pracować, z pracy mam ręce popuchnięte i każdy grosz oszczędzam, choć sama na nie pracuję, a Ty sobie wyobrażasz, że my z własnej woli pozbyliśmy się Ciebie, umieściliśmy Cię w zakładzie i Ty dalej będziesz robił, co będziesz chciał. Jeszcze Twym nowym wyczynom ja mam Ci pomagać? Przypomnij sobie, jak jeszcze na Filtrowej Cię uprzedzałam, abyś nie czynił tego, co może Cię zaprowadzić tam, gdzie jesteś: oczywiście zrobiłeś świństwa jeszcze większe, aż się dostałeś! Z przykrością stwierdzam, że jeszcze Ci mało, bo znów nowe złe myśli do głowy Ci świtają.

Tadziku, jeśli nie pozbędziesz się kłamstwa, krętactwa, ja nie chcę Cię w życiu znać i proszę, abyś podobne listy przestał do mnie pisać, jak ten ostatni pełen żądań. Proszę przestać palić papierosy. Za naukę się wziąć a nie karty! Na urlop czy na zwolnienie zasłużyć samemu uczciwą skruchą

i rzeczowym powrotem do życia przyzwoitych dzieci i młodych ludzi. Dość mi zdrowia zabrałeś swym nikczemnym zachowaniem i nie mam zamiaru stwarzać Ci znów warunków, abyś na podobną drogę wędrował. Tyś nie miał serca dla mnie ani dla Ojca, więc za wiele nie wymagaj, chyba, że będziesz człowiekiem. Wtedy możesz żądać pomocy, której Ci żadne z nas nie odmówi. Wiem, że są inne przyjemności jak granie w karty.

Proszę Cię zastanów się nad przyszłością swoją, bo cóż jest warte życie złodzieja ściganego przekleństwami okradzionego, i później więzienie, czy łzy najmniej winnych. Proszę pisz do mnie, ale innym stylem, bo Twą kamratką nie jestem.

Pozdrawiam Cię
Matka"

Podobnie pomaga w pracy wychowawczej nad naprawdę trudnym wychowaniem N. J. i jego matka. Przytaczamy dla przykładu jeden z jej listów:

„Kochany Synu!

Korzystam z tego, że mam kopertę gotową i piszę do Ciebie... Bardzo jestem ciekawa, co u Ciebie słychać, czy przyjedziesz na święta? Trochę Jureczku wstyd, że taki S. (który był na całej Wieniawie uważany za najgorszego) mógł po 9 miesiącach wyjść na wolność, a Ty nie możesz zasłużyć na urlop. Nie wierzę, jak byś był dobrym, to na pewno byłbyś już dawno w domu. Twoja przyszłość zależy tylko od Ciebie. Ja jako matka starałam się dać Ci wszystko, znosiłam złe i dobre, a dziś jestem wytykana palcami, że syn mój jest w domu poprawczym. Przypuszczam, że i Ty już teraz zdajesz sobie sprawę z tego, co matka cierpiała i cierpi.

Zaraz po otrzymaniu listu napisz czy przyjeżdżasz, jeśli nie, to Ci coś wyślę.

Całuję Cię mocno Matka"

Gorzej jest natomiast, gdy sam dom nieletniego jest zdeprawowany; nieutrzymywanie z nim kontaktu należy wtedy poczytywać za moment korzystny. Niemniej jednak i w takich razach byłoby niewłaściwe zrezygnować z prób porozumienia, zawsze bowiem istnieje możliwość osiągnięcia jakiegoś punktu stycznego, który może dać w efekcie pozytywny wynik wychowawczy.

Potrzeba oddziaływania pedagogicznego na rodziców wychowanków przebywających w zakładach poprawczych jest jeszcze bardziej konieczna i nieodzowna niż w stosunku do rodziców dzieci uczęszczających do normalnej szkoły. Zagadnienia tego nie pomniejsza fakt, że mieszkają oni

z zasady poza miejscem pobytu nieletniego; kontakt ten z natury rzeczy bywa wówczas rzadszy, za to jego siła oddziaływania jest w takich razach bardziej sugestywna i skuteczniejsza.

Żaden wysiłek w stosunku do rodziców nie jest zbyt wielki, jeśli uda nam się pokierować nim dla dobra nieletnich.

Rodzice rozmaicie ustosunkowują. się do nieletnich: współczują im, zrzucając winę na innych i złorzecząc na niesprawiedliwość sądu; utwierdzają w ten sposób nieletnich w ich domniemanej niewinności wbrew udowodnionemu przestępstwu, to znów nastawiają swe dziecko wrogo do regulaminu zakładu, usiłując podczas wizyty przemycić im alkohol, papierosy i pieniądze lub nakłaniając do okradzenia zakładu, ucieczki przy ich pomocy itp. Rzeczy te są powszechnie znane i oczywiste, gdy dom rodzicielski jest zgangrenowany i winny demoralizacji dzieci. I wówczas jednak nie należy rezygnować z prób współdziałania z nim, trafia się bowiem, iż w pewnych okresach da się nawiązać porozumienie z rodzicami i zaaranżować wspólną, dorywczą bodaj akcję wychowaczą z dobrym skutkiem dla nieletniego; nieustępliwość wychowawcy w szukaniu dróg do nieletniego jest wówczas po stokroć nagrodzona, gdyż efekt takiego zabiegu działa na nieletniego po prostu piorunująco: sprawia to nieoczekiwana zmiana postawy moralnej rodziców, której nieletni nie spodziewał się.

Współpraca zakładu z rodzicami doprowadzić może czasami do rewelacyjnych wręcz wyników również w stosunku do samych rodziców. Dyrektor K. M. zakładu poprawczego w Ł. relacjonował mi przypadek, w którym jego wychowanek wspólnie z wychowawcą doprowadził swoich rodziców do całkowitej resocjalizacji.

Podstawowe zagadnienie bowiem stanowi postawa moralna rodziców nieletniego w momencie jego powrotu do domu. Nie można ani na chwilę zapominać, że stabilizacja społeczna wychowanka po opuszczeniu przez niego zakładu jest w bardzo poważnej mierze uzależniona od środowiska, w jakim nasz wychowanek osiądzie. Jeśli środowisko to, w danym przypadku dom rodzinny, będzie moralnie niepewne, wówczas nadzieje na trwałą poprawę nieletniego mogą okazać się złudne, trudno bowiem wymagać od człowieka, którego wyciągnęliśmy z topieli, by ustrzegł się jej niebezpieczeństwa na przyszłość, kiedy pozostawimy go nadal na tym samym niebezpiecznym gruncie.

Dlatego obowiązkiem wychowawcy jest nawiązać kontakt z rodzicami, a w ich braku z innymi członkami rodziny. Każdy członek rodziny, choćby najdalszy, ale interesujący się chłopcem, może spełnić bardzo cenną rolę sojusznika-wychowawcy w jego trudnej pracy resocjalizacyjnej. Sprawa jest tak dalece ważna, iż opłaca się każdy trud, by doprowadzić do nawiązania zerwanych więzów z rodziną, choćby tylko w formie korespondencji i wzajemnych bodaj kilka razy do roku wizyt.

Trudno uwierzyć, jak niezwykłą rolę dla samopoczucia wychowanka spełnia jego kontakt ze światem zewnętrznym.

Charakterystycznym symptomem uwrażliwienia nieletniego na kontakt uczuciowy z rodziną bywają m. in. ucieczki z zakładu przedsiębrane wyłącznie w celu zobaczenia się z ojcem lub matką, którzy nie mogą z różnych względów przyjechać w odwiedziny do zakładu. Znane są wypadki, że wychowanek po wielokrotnych daremnych prośbach o zezwolenie na wyjazd do domu decyduje się uciec, pomimo że ucieczka w rejestrze wykroczeń zakładowych obłożona jest najcięższymi sankcjami karnymi, jakie przewiduje regulamin. Fakt, że przyczyną ucieczki obok niepohamowanej chęci bezkarnego pohulania przez kilka dni na wolności, dokonania rabunków czy rozboju — może być również bezinteresowna i szlachetna tęsknota za rodzicami, świadczy o tym, jak silna bywa u nieletnich potrzeba utrzymywania bliskiego kontaktu uczuciowego z osobami trzecimi, najchętniej z rodziną.

Z zakładu w Ł. wychowanek K. ucieka pięć razy. Kiedy wyszło na jaw, iż celem jego ucieczek była chęć zobaczenia rodziców przebywających w więzieniu, zakład umożliwił mu widzenie się z rodzicami. Skutek był zadziwiający: syn posłusznie stosując się do polecenia ojca, by więcej nie uciekał, przez cały następny rok pobytu w zakładzie ani razu nie złamał danego ojcu przyrzeczenia.

To izolacja sprawia, że każdy świstek papieru otrzymany z wolności posiada tak wielki walor dla przebywającego w zakładzie nieletniego. Dlatego też ważny jest zarówno fakt, czy wychowanek otrzymuje z zewnątrz korespondencję, jak również w wypadku jej otrzymywania, co stanowi jej treść. List pisany ręką przebywającego na wolności „kumpla" może posiadać siłę dynamitu, który jest w stanie swoim działaniem rozsadzić dotychczasową pracę. List pisany ręką rodziców, odwołujący się do jego uczucia synowskiego i wzywający go po ojcowsku do poprawy — posiada również dużą siłę oddziaływania, będącą w stanie w pewnych sprzyjających okolicznościach w poważnym stopniu zaważyć niezwykle pozytywnie na jego losie.

Wynika stąd wniosek, że kontakt ze światem zewnętrznym stanowi problem, który w oddziaływaniu resocjalizacyjnym posiada ważne znaczenie i dlatego musi być wkalkulowany w rachunek strat i zysków pracy wychowawczej w zakładzie.

KAROL KOTŁOWSKI
Łódź

W SPRAWIE WYCHOWANIA SEKSUALNEGO W SZKOLE

Trudności związane z wychowaniem seksualnym są niewątpliwie spowodowane kierunkiem rozwoju naszej cywilizacji.

W społeczeństwach cywilizowanych z każdym rokiem powiększa się liczba osobników zdolnych do wykonywania funkcji rozrodczych, odczuwających silnie popęd seksualny przyśpieszony i wzmocniony coraz lepszym odżywianiem, a jednocześnie niedojrzałych pod względem ekonomicznym i społecznym do zorganizowania sobie życia umożliwiającego rozładowywanie popędu seksualnego w formie uznanej przez społeczeństwo za jedynie właściwą, to znaczy w formie monogamicznego małżeństwa. W związku z tym powstaje pytanie, w jaki sposób ci młodzi ludzie mają w tym czasie ułożyć swoje życie seksualne.

Teoretycznie rzecz biorąc, mogą tu być brane pod uwagę dwa następujące rozwiązania:

1) nakładanie hamulców na popęd seksualny aż do czasu osiągnięcia dojrzałości ekonomicznej i społecznej oraz wejścia w stan małżeński.

2) pozwolenie dorastającej młodzieży na wyżycie się seksualne przed dojściem do dojrzałości społecznej i ekonomicznej.

Stanowisko pierwsze przyjęły bez zastrzeżeń judaizm, a za nim chrześcijaństwo i poparły je ze swej strony sankcjami pozagrobowymi, ponieważ zgadzało się ono z pesymistycznym poglądem na naturę ludzką skażoną jakoby grzechem pierworodnym. Za jedynie dopuszczalną formę zaspokajania popędu seksualnego uznano rygorystycznie pojęte monogamiczne małżeństwo, zaliczone nawet przez Kościół do sakramentów, którego celem było zresztą nie wyżycie się seksualne, lecz płodzenie potomstwa. Wszelkie stosunki pozamałżeńskie (a nawet małżeńskie), które miały na celu wyłącznie rozkosz zmysłową, zostały potępione jako grzech przeciw szóstemu przykazaniu, popęd seksualny utożsamiono z uleganiem pokusom, natomiast „czystość" płciową uznano za jedną z największych cnót otwierających drogę do świętości.

W miarę pojawiania się i umacniania prądów racjonalistycznych w myśleniu i laicyzacji społeczeństwa postępującego stopniowo od klas wyższych ku niższym, począwszy od epoki Renesensu, poprzez Oświecenie, Pozytywizm i czasy dzisiejsze hamulce seksualne oparte na sankcjach religijnych przestają stopniowo działać, zepchnięte w podziemia sprawy związane z popędem seksualnym wypływają na powierzchnię zjawisk życia społecznego domagając się jakiegoś nowego, racjonalnego rozwiązania. Nierzadko dziś jeszcze wielu wychowawców nawet wyznających światopogląd laicki hołdujący wolteriańskiej zasadzie „si le Dieu n'existait pas,

il faut le créer" * opowiada się za utrzymaniem w szkole w celach praktycznych hamulców opartych na bodźcach religijnych, aczkolwiek nie wierzy w ich skuteczność w stosunku do dorosłych. Jako usprawiedliwienie swego stanowiska podają fakt, że wychowawca opierający się na religii ma do dyspozycji uniwersalne i na ogół skutecznie działające w środowisku ludzi wierzących ultima ratio wszelkich wyrzeczeń — Boga karzącego rozwiązłość i nagradzającego powściągliwość i umiarkowanie. W tych warunkach wychowanek widzi swój wyraźnie określony interes w nakładaniu na siebie hamulców, wszelkie bowiem wyrzeczenia „ciułane" z dnia na dzień powiększają jego konto w niebieskim banku gwarantując w przyszłości używanie nagromadzonego kapitału w postaci wiecznego zbawienia.

Nie próbując dyskutować z tym stanowiskiem, trzeba jednak stwierdzić, że hamulce seksualne oparte na bodźcach religijnych działały słabo nawet w szkole religijnej okresu międzywojennego, do której uczęszczała młodzież w większości wierząca. Dowodem tego są badania i wypowiedzi wielu interesujących się tą sprawą, na przykład Jaxy-Bykowskiego, Dryjskiego czy też amerykańskiego sędziego Lindseya. Nie wydaje się więc słusznym mniemanie, że istniejący stan rzeczy w szkole jest rezultatem postępu bezreligijności wśród młodzieży, która zresztą i dziś jeszcze w okresie 13—16 lat jest w olbrzymiej większości wierząca. Rozsądniej chyba będzie przyjąć, że to, co dawniej było wstydliwie ukrywane, dziś wyszło na jaw z innych względów.

Rozwiązanie drugie, hołdujące teorii wyżycia się dorastającej młodzieży w związkach przedmałżeńskich, wiąże się z pedagogiką naturalizmu biorącą, jak wiadomo, swój początek od Rousseau i jego epigonów. Sprzeczność tego stanowiska z założeniami chrześcijańskimi wypływa z odmiennego poglądu na naturę ludzką, która zdaniem stronników tej teorii nie wykazuje skłonności do złego, lecz do dobra. Wobec tego i dziecko wraz ze swymi popędami jest dobre, należy tylko stworzyć mu warunki pełnego rozwoju, chroniąc jednocześnie przed zepsuciem, jakim grozi cywilizacja.

Stanowisko to doznało nieoczekiwanego poparcia ze strony etnografii i socjologii, które badając różne kultury ludów tzw. pierwotnych natknęły się między innymi na problem wychowania seksualnego. Okazało się, że w wielu plemionach niecywilizowanych nie istnieją żadne ograniczenia seksualne w stosunku do młodzieży, a nawet dzieci, odwrotnie, w wielu wypadkach stosuje się tam sposoby ułatwiające zbliżenie obu płci, a mimo to nie zauważono nigdzie degeneracji instytucji małżeństwa; po wyżyciu się, w okresie dorastania, młodzi w końcu dobierają się i tworzą stałe, przeważnie wzorowe małżeństwa monogamiczne.

Teorie „wyżycia się młodzieży" stały się bardzo popularne w pedagogice wielu krajów burżuazyjnych w wieku XX. Rozwiązanie polegające

* Gdyby Bóg nie istniał, należałoby Go stworzyć.

na zniesieniu ograniczeń seksualnych w stosunku do młodzieży, jakie współcześnie zastosowała szkoła szwedzka, na którym niewątpliwie ciąży m. in. *Stulecie dziecka* Ellen Key, jest niczym innym, jak rezultatem rozumowania opartego na ich zasadach doprowadzonym konsekwentnie do końca. Ku temu stanowisku skłania się również współczesny angielski filozof i pedagog Bertrand Russel *.

Teorie „wyżycia się" zjawiają się w okresach bądź to wielkich kataklizmów społecznych (wojen), bądź też długiego spokoju i dobrobytu, kiedy sybarytyzm zaciemniając sens egzystencji nie pozwala klasom posiadającym na sformułowanie ideału wychowawczego. Pod ich pozorną postępowością kryje się zwykle uwiąd starczy i dlatego są one nie do przyjęcia dla narodów dążących do sprecyzowanych i jasnych celów.

Wydaje się, że liczyć na sukces można tylko wtedy, gdy zrezygnujemy z poszukiwań nie tylko jakiegoś uniwersalnego rozwiązania odpowiedniego dla wszystkich epok historycznych i szerokości geograficznych, ale nawet dla wszystkich krajów socjalistycznych, i ograniczymy się do konkretnej sytuacji danego narodu.

Trzeba również strzec się przed naśladowanictwem „obcych wzorów", zwłaszcza przed przenoszeniem ich „żywcem" z kraju do kraju. Mechaniczne przenoszenie nie daje przeważnie rezultatów: to samo rozwiązanie dobre dla jednego środowiska może przynieść szkody innemu. Wspólne lub podobne problemy mogą być powodowane różnymi przyczynami i wymagać różnych, oryginalnych rozwiązań stosownie do potrzeb bieżących i tradycji historycznych. Słowem, nie należy zastanawiać się nad tym, „jakie metody trzeba stosować wychowując młodzież w okresie dorastania", lecz „jakie są najwłaściwsze metody postępowania z dorastającą młodzieżą w społeczeństwie polskim drugiej połowy XX wieku budującym socjalizm".

Przystępując do rozważania tych spraw wypada na początku zapoznać się z czymś, co można nazwać „klimatem wychowawczym", czyli pewnym zespołem postaw i opinii istniejących w społeczeństwie o zagadnieniu, które nas w tej chwili interesuje.

W polskim społeczeństwie daje się z łatwością zaobserwować cztery zasadnicze postawy w stosunku do zagadnień seksualnych:

1) postawa przyrodnicza (naturalistyczna),
2) postawa fałszu i zakłamania,
3) postawa cyniczna,
4) postawa frywolna.

Postawa pierwsza jest najbardziej charakterystyczna dla naszego społeczeństwa. Naród polski jest, a przynajmniej był do niedawna, narodem chłopskim związanym ściśle z przyrodą, żyjącym w małych skupiskach wiejskich sprzyjających rozwojowi kultury sąsiedzkiej o precyzyjnie dzia-

* Patrz B. Russel: *Zagadnienia seksualne w wychowaniu.* Iskry Wwa 1958.

łającej opinii publicznej. Te warunki wpłynęły na wytworzenie się rzeczowej postawy w stosunku do zjawisk zapładniania i rodzenia, jako zjawisk „danych od Boga", czyli natury. Zdarzające się tu i ówdzie wykroczenia przeciw obowiązującej etyce były surowo piętnowane przez opinię publiczną.

Postawa druga, określana często mianem pruderii, rodziła się przeważnie w małych miasteczkach prowincjonalnych pod wpływem wytworzonej atmosfery „kruchty". Do grona dewotek różnego autoramentu przyłączali się nierzadko ludzie określający siebie mianem inteligentów, a będący w istocie pół- i ćwierćinteligentami, którzy jednak dzięki uprzywilejowanej sytuacji materialnej potrafili terroryzować całe otoczenie. Pruderia jest najczęściej wynikiem strachu przed opinią publiczną, z jednej — a braku wewnętrznych hamulców seksualnych — z drugiej strony; przysłowie: „ubrał się diabeł w ornat i ogonem na mszę dzwoni" najlepiej oddaje jej sens i istotę.

O wiele gorzej przedstawia się sprawa z postawą trzecią. Nie ma niestety mowy o jej wygasaniu, odwrotnie, z każdym rokiem obserwuje się jej rozpowszechnienie na coraz to szersze kręgi społeczeństwa. Dzięki temu staje się ona dla pedagoga wrogiem numer jeden.

Jest znamienne, że stosunkowo nieliczna grupa ludzi szerzących chuligański stosunek do spraw płci cieszy się zupełną bezkarnością w manifestowaniu go na zewnątrz przede wszystkim w postaci plugawych przekleństw, z jakimi nasze dziecko nierzadko spotyka się na ulicy, w tramwaju, w parku i innych miejscach publicznych.

Można by snuć przypuszczenia co do genezy tej ohydnej postawy w stosunku do spraw płci, które mogłyby zresztą zaprowadzić na dalekie manowce. Wszystko wskazuje na to, że zrodziła się ona wśród ludzi, których zmieniające się w ciągu wieków ustroje społeczne wyrzucały poza ramy legalnego bytowania, wśród tak zwanych „mętów", najczęściej wielkomiejskich, ludzi bez jutra, bez zapewnionej egzystencji, dla których wskutek ustawicznej nędzy wszystko, łącznie z honorem, stawało się źródłem choćby najbardziej nędznego dochodu. Rozpowszechnienie się jej dokonuje się dziś m. in. na skutek wzmożonych ruchów ludnościowych. Miliony ludzi żyjących dotychczas w łożysku sąsiedzkiej kultury wiejskiej, kontrolowanych przez opinię swego środowiska na każdym kroku, po przeniesieniu się do miasta wyzwoliło się spod tej kontroli, stało się ludźmi „zawieszonymi" pod względem socjalnym, ponieważ stare więzy już zerwali, a nowych nie zdążyli jeszcze nawiązać. Własny prymitywizm kulturalny nie pozwala tym przybyszom na korzystanie z dóbr, jakimi dysponuje współczesna wyrafinowana miejska kultura.

Postawa frywolna nie jest charakterystyczna dla naszej kultury w tym stopniu, co na przykład dla francuskiej, niemniej miała swoich reprezentantów w każdej epoce, począwszy od Renesansu, ujawniając się nie tylko w pornografii, lecz nierzadko w literaturze pięknej i sztukach plastycz-

nych. Nie ulega wątpliwości, że pomiędzy nią a postawą wymienioną pod punktem trzecim istnieje pewne, dość bliskie pokrewieństwo, ale różnica tkwi nie w istocie, lecz w formie manifestowania: tam cynizm objawiał się w formie barbarzyńskiej, chamskiej, tutaj zaś został ubrany w najbardziej wyszukane formy literackie i plastyczne, dzięki czemu zaciera się nieraz granica pomiędzy pornografią a prawdziwą sztuką. Postawa ta bywała charakterystyczna dla niektórych grup dekadenckiej cyganerii, na których wzorowały się nieco szersze kręgi burżuazyjnej inteligencji, zawsze jednak w stopniu bardzo słabym, natomiast masom chłopskim i robotniczym była z reguły obca.

Ujemny wpływ jej na młodzież odbywa się za pośrednictwem pewnej kategorii utworów literackich, ilustracji i najczęściej filmów, dlatego walkę z jej wpływami na terenie szkoły należy prowadzić przez zapobieganie zetknięcia się młodzieży nie tylko z wszelkiego rodzaju pornografią, lecz z prawdziwymi dziełami sztuki znajdujących się na pograniczu pornografii. Dorastająca młodzież, nie posiadająca jeszcze wyrobionego smaku, na pewno w dziełach tych uchwyci nie to, co trudne, głębokie i piękne, lecz to, co przyśpiesza obieg krwi i skłania do czynów nie zawsze etycznych. Wychowawca-esteta ma do dyspozycji tyle arcydzieł ducha ludzkiego, na których może kształcić uczucia estetyczne swoich wychowanków, że nie potrzebuje błądzić po niebezpiecznych pograniczach.

Po rozważeniu postaw w stosunku do zagadnień płci i poziomu kulturalnego naszego społeczeństwa przyjęcie w wychowaniu seksualnym jakiejś „teorii hamulców" nasuwa się nieodparcie. Budowa socjalizmu wymaga ludzi twardych przede wszystkim wobec siebie samych, umiejących panować nad swymi popędami i zachciankami, a takich przecież nie wychowa się stojąc na stanowisku starczej teorii „wyżycia się". Oczywiście nie może tu być mowy o teorii hamulców w takiej postaci, jaką nadały jej judaizm i chrześcijaństwo. Wychowawca hołdujący światopoglądowi laickiemu, odrzucając mitologiczną i religijną motywację, powinien jednakże, jakby powiedział Durkheim, zachować jej racjonalne jądro. Jego obowiązkiem jest dać inne uzasadnienie potrzeby trzymania siebie w ryzach, uzasadnienie sformułowane w kategoriach doczesności, nie zaś „sub specie aeternitatis *".

Bardzo często wychowawcy interesujący się wychowaniem laickim mówią o potrzebie opracowania specjalnej metodyki wytwarzania hamulców seksualnych u młodzieży. Pomimo pozorów oczywistości tej potrzeby nie ma w tej sprawie zgodności wśród pedagogów, na przykład Antoni Makarenko nie był wcale jej zwolennikiem, a swoje stanowisko uzasadniał argumentami niełatwymi do zbicia.

„...stosunek przyszłego człowieka do spraw płciowych — pisze — kształtuje się zawsze i na każdym kroku, nawet wtedy kiedy rodzice i wychowaw-

* W kategoriach wieczności.

cy nie myślą o wychowaniu seksualnym. Stare przysłowie, że »lenistwo jest matką wszystkich wad«, świetnie wyraża to ogólne prawo, lecz wady posiadają nie tylko jedną matkę. Nie tylko lenistwo, każde odchylenie od norm społecznych regulujących postępowanie bezwarunkowo doprowadza do wadliwego zachowania się w stosunku do społeczeństwa, a więc nieetycznego życia płciowego. Dlatego jest zrozumiałym, że w sprawach wychowania płciowego decydującymi są nie jakieś te czy inne sposoby przeznaczone specjalnie dla wychowania płciowego, lecz ogólny całokształt pracy wychowawczej, wszystkie jej wysiłki razem wzięte" (podkr. moje — K.K.) *.

Myśli te nie wymagają komentarzy i trudno z nimi się nie zgodzić. Rezygnacja jednak z opracowania specjalnej metodyki wychowania seksualnego nie oznacza bynajmniej rezygnacji z pracy nad zwiększaniem u młodzieży „moralnego uczulenia" na sprawy płci i samokontroli w okresie nawiązywania wzajemnych kontaktów i pierwszej miłości. W pogadankach z chłopcami trzeba stale podkreślać, że bez walki ze sobą nie dojdzie się w życiu do niczego, że uleganie ślepym popędom rujnuje organizm pod względem fizycznym i rozkłada osobowość. Należy stworzyć w klasie odpowiednią atmosferę wychowawczą i zorganizować opinię w ten sposób, aby potępiała wszelką pobłażliwość dla własnych popędów.

Niezależnie od tego należy mówić o odpowiedzialności moralnej, jaka obowiązuje chłopców w stosunku do „słabej płci". Trzeba ich uświadomić, że dziewczęta posiadają inną nieco konstrukcję psychiczną, o wiele subtelniejszą, dlatego też inaczej przeżywają uczucia miłości i są bardziej narażone na wszelkiego rodzaju tragedie i zawody. To nie jest szlachetne narazić dziewczynę, która nam zaufała, na różne nieprzyjemności i w dodatku chełpić się swymi „sukcesami". Szkoła musi wpoić przekonanie, że takie postępowanie jest nieuczciwe. Odwoływanie się do honoru młodzieży, to odwoływanie się do wszystkiego, co w niej najlepsze, kto nie jest czuły na apel honoru, tego nic już nie poruszy.

W pogadankach z dziewczętami trzeba zwrócić ich uwagę na lekkomyślność i próżność cechującą chłopców, na niebezpieczeństwo zbytniej wiary w to, co mówią. Ich „tokowanie" wypływa często raczej z chęci zdobycia dziewczyny niż z prawdziwego uczucia, które nawet w wypadku, gdy jest szczere, bywa przeważnie nietrwałe i mija po osiągnięciu celu. Z tych powodów dziewczęta powinny wykazywać w „walce płci" dużo ostrożności. Należy uświadomić z całym realizmem o losie tych dziewcząt, które miały nieszczęście zajść w przedmałżeńską ciążę. Wykazać, że w takich wypadkach dziewczyna bywa przeważnie porzucona przez chłopca i skazana na własne siły przy wychowywaniu dziecka, gdyż rodzice często

* Cytat pochodzi z książki pt. *A. S. Makarenko* wydanej przez Akademię Nauk Ped. w Moskwie w 1949 r. Przytoczone za „Życiem Szkoły" nr 6 1949.

również odmawiają swej pomocy. W tych warunkach i w tak młodym wieku matki cała jej kariera życiowa bywa z reguły przekreślona. Życie dostarczy wychowawczyni przykładów ilustrujących treść pogadanek, które mogą odstraszyć od awanturek miłosnych najodważniejsze i zmusić do myślenia najgłupsze.

Najwięcej trudności wychowawczych przysparzają szkole ci chłopcy i dziewczęta, u których rozwój intelektualny nie dotrzymuje kroku fizjologicznemu, ci bywają dość często poszukiwaczami przygód erotycznych ze względu na silnie odczuwany popęd seksualny i słabe intelektualne hamulce. Trzeba być przygotowanym na to, że w każdej liczniejszej grupie młodzieżowej można od czasu do czasu natknąć się na typy potencjalnych Messalin lub Don Juanów, w stosunku do których oddziaływanie pedagogiczne nie zawsze da pożądane rezultaty. W wypadkach przykrych incydentów należy zachować spokój i nie potępiać w czambuł poziomu i metod wychowawczych szkoły, pamiętając, że wychowanie nawet najlepiej postawione nie jest wszechmocne w stosunku do dziecka.

Innego podejścia wymagają typy Tristanów i Izold, których miłość jest z reguły idealna, pełna tęsknoty, niepewności i cierpienia. W przeważającej ilości wypadków nie prowadzi ona do zbliżenia seksualnego. Miłości tej nie należy prześladować, lecz odnosić się do niej z całą powagą.

Obok wytwarzania u młodzieży hamulców wewnętrznych nie do pogardzenia jest metoda, właściwie ich zespół, znana pod nazwą „sublimowania popędu seksualnego". Wyrażenie to budzi wśród wielu wychowawców rezerwę i zastrzeżenia z powodu swojej freudowskiej proweniencji. Wydaje się jednak, że obawy te nie mają w pedagogice uzasadnienia. Wielu wypróbowanym i słusznym metodom wychowawczym można dać różne, nawet błędne teoretyczne uzasadnienie i odwrotnie, często błędne teorie dały początek słusznym zasadom i metodom postępowania. Nie wchodząc więc w sprawy freudyzmu, trzeba stwierdzić, że myśl skierowywania popędu seksualnego młodzieży w łożyska społecznie użyteczne, w kierunku sportu, wyżycia się intelektualnego i artystycznego, pielęgnowania różnych „hobbies" odwracających uwagę młodzieży od przedwczesnych zainteresowań sprawami płci — jest zdrowa i stosowana przez wszystkie zakłady wychowawcze oparte na rozsądnych podstawach, niezależnie od tego, czy wychowawcy są zwolennikami psychoanalizy, czy też nie. Im więcej okazji do wyżycia się sportowego, intelektualnego i artystycznego potrafi swym uczniom stworzyć szkoła, tym mniej będzie miała kłopotów z problemami natury seksualnej.

Sprawa koedukacji czy seedukacji starszych klas szkoły podstawowej i ciągu licealnego wbrew pozorom nie ma większego znaczenia. Można przytoczyć przykłady wysokiego poziomu wychowawczego szkół typu jednego, jak i drugiego, i odwrotnie. Osobiście za najlepsze rozwiązanie uważam łączenie zakładów męskich i żeńskich w jednym gmachu z tym, że lekcje powinny odbywać się osobno, natomiast pauzy i wszelkie imprezy

szkolne wspólnie. Tego rodzaju organizacja zapewni bliski wzajemny kontakt i łagodzenie obyczajów zawsze rozhukanych chłopców, a jednocześnie pozwoli na utrzymanie dystansu chroniącego przed zbytnim spoufaleniem obu płci.

Nie powinno ulegać wątpliwości, że równolegle z pogadankami mającymi na celu wytwarzanie hamulców i zajęciami sublimującymi popędy należy jednocześnie prowadzić walkę z zakłamaniem i pruderią przez uświadamianie młodzieży co do fizjologii spraw seksualnych. Jeżeli nasuwają się tu jakieś zastrzeżenia, to nie mogą one w żadnym wypadku dotyczyć pytania, czy należy uświadamiać, lecz kto ma to robić, kiedy i w jaki sposób. Nie jest to sprawa tak trudna, jakby się na pozór wydawała. Jeżeli uczeń przerobił solidnie program biologii przeznaczony dla szkoły średniej, a nawet dla wyższych klas szkoły podstawowej, jeżeli poznał sposoby rozmnażania się u różnych typów roślin i zwierząt, to właściwie wie już wszystko i przeniesienie tej wiedzy na stosunki ludzkie będzie zwyczajnym postawieniem kropki nad „i". Cykl pogadanek, przeprowadzony przez wychowawcę cieszącego się zaufaniem młodzieży w starszych klasach, i lekcje z zakresu higieny osobistej powinny do reszty otworzyć oczy młodzieży na te sprawy.

W związku z tym na krótkie przynajmniej omówienie zasługuje przeprowadzany przez niektóre szkoły eksperyment polegający na wprowadzeniu do siatki godzin specjalnego przedmiotu, tzw. „seksuologii". Pomimo entuzjazmu, jaki eksperyment ten budzi tu i ówdzie, nie wydaje się, aby nadzieje z nim wiązane były czymkolwiek usprawiedliwione. Już z tych skąpych wiadomości, jakie podaje prasa, widać, że młodzieży nie zadowala „ogólne" omawianie tematu, młodzież chce dowiedzieć się s z c z e g ó ł ó w pożycia małżeńskiego wśród dorosłych. Można mieć duże wątpliwości, czy wiara w to, że 15-letni uczniowie potrafią podejść „poważnie" i „racjonalnie" do tak emocjonującego tematu, jest uzasadniona. Skąd mamy pewność, że lekcje „seksuologii" nie przekształcą się w jakieś seanse budzące wśród młodzieży niezdrowe emocje? Czy należy sprawy tak intymne i delikatne wtłaczać w sztywne ramy godzin lekcyjnych? Czy nie jest bezpieczniej i bardziej naturalnie wprowadzać uświadomienie seksualne stopniowo, przy różnych okazjach w kontekście z innymi zagadnieniami? Osobiście wypowiadam się za drugą formą przeprowadzania uświadomienia seksualnego, bez planów lekcyjnych i siatki godzin.

Nie ulega chyba wątpliwości, że pogadanki na tematy związane z fizjologią spraw seksualnych powinny odbywać się osobno dla chłopców i dziewcząt. Chodzi o to, że można, co prawda, mówić o wzajemnych stosunkach płci „jak i pogodzie", jak chciał tego sędzia Lindsey, jednak trudniej jest wymagać od młodzieży, aby przyjmowała te informacje równie obojętnie, jak komunikaty meteorologiczne; kto myśli, że to jest możliwe, zapomniał o swoich 15 latach. Trzeba chyba zgodzić się z tym, że wyciąganie na światło dzienne wielu różnych intymnych spraw specyficznych dla po-

szczególnych płci w obecności chłopców i dziewcząt byłoby po prostu barbarzyństwem.

Rzetelne, stopniowo wprowadzane uświadamianie młodzieży pod względem seksualnym na lekcjach biologii i higieny powinno w znacznym stopniu przyczynić się do zlikwidowania fałszywego stosunku do tych spraw polegającego na „skromnym i wstydliwym" przemilczaniu ich ważności dla szczęścia ludzkiego. Trzeba jednak też zdawać sobie sprawę z tego, że uświadomienie seksualne pod względem fizjologicznym, aczkolwiek posuwa naprzód wiele spraw dotyczących wychowania, to ich nie rozwiązuje i w żadnym wypadku nie zwalnia wychowawców od obowiązku wzmocnienia kontroli nad dorastającą młodzieżą.

Obok omówionych wyżej zadań, jakie ma do wypełnienia szkoła w związku z wychowaniem seksualnym, wypada mocno podkreślić jeszcze jedno, a mianowicie konieczność walki z wszelkimi objawami chamstwa i barbarzyństwa w stosunku do spraw płci. Walka ta, jeśli ma być skuteczna, powinna odbywać się jednocześnie na dwóch frontach — dorosłych i młodzieży.

Oddziaływanie na starsze społeczeństwo powinno polegać na jego mobilizacji przeciw nieodpowiedzialnym jednostkom wulgaryzującym sprawy płci zarówno czynem, jak i słowem. Szkoła jest potęgą, 100 000 naszych nauczycieli mogłoby w bardzo krótkim czasie objąć akcją uświadamiającą miliony ojców i matek i włączyć ich do walki o kulturę wewnętrznego życia rodziny, tudzież wyplenienie z naszego potocznego języka ulicy różnych plugawych wyzwisk i zwrotów. Izolacja nieodpowiedzialnych jednostek, otoczenie ich murem pogardy i jawnej wrogości na pewno przyczyni się do podniesienia kultury naszej ulicy i do poprawienia klimatu wychowawczego. Jednocześnie komitety rodzicielskie powinny żądać, aby organy porządkowe bardziej rygorystycznie niż dotychczas odnosiły się do osobników manifestujących swój plugawy stosunek do spraw płci w miejscach publicznych. Akcja ta wpłynie dodatnio nie tylko na młodzież już uczącą się w szkole, lecz także na dzieci pozostające jeszcze poza jej murami, co w przyszłości ułatwi pracę szkole.

Młodzieży należy wykazać, że sprawy seksualne mają swoją jakby „historyczną nadbudowę" w postaci wartości kulturalnych, które różne narody żyjące w różnych epokach historycznych wkładały do ogólnoludzkiego skarbca. Miłość była i jest czynnikiem zapładniającym najtęższe umysły ludzkości, największych poetów, artystów plastyków, muzyków i nierzadko uczonych od najdawniejszych czasów aż po dzień dzisiejszy. Przytoczone przykłady z historii kultury, biografie wielkich ludzi i tematyka wielu arcydzieł będą służyły wychowawcy świetnymi przykładami ilustrującymi jego pogadanki.

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że obok ludzi wielkich, dla których miłość była w pewnych okresach życia głównym motorem twórczości, istnieją ludzie nieuświadomieni, o niskiej kulturze, a czasem o złej woli,

którzy sprawy seksualne spychają w błoto, czyniąc je ohydnymi. Wskazując młodzieży różne sposoby traktowania spraw seksualnych, należy wytworzyć w niej tęsknotę do wielkiej miłości, a jednocześnie wzbudzić odrazę i pogardę do wszystkiego, co wulgarne, ordynarne i chamskie w stosunku obu płci. Bez wzbudzenia dążności do piękna nie ma właściwego wychowania w dziedzinie seksualnej.

Nie wydaje się, aby w najbliższej przyszłości zanosiło się na jakiś przewrót w dziedzinie wychowania seksaulnego. Jak podkreślano niejednokrotnie wyżej, uświadomienie seksualne młodzieży nie jest lekarstwem na wszystkie dolegliwości wychowania w tej dziedzinie. Obecnie obowiązująca etyka seksualna jest rezultatem doświadczenia tysięcy lat i mimo nieracjonalnej nieraz motywacji zawiera elementy racjonalne, które przetrwały wiele formacji społecznych. Usiłowanie wprowadzenia w tej dziedzinie jakichś radykalnych zmian bez liczenia się z sytuacją i dziedzictwem historycznym byłoby czymś podobnym do rozwalania gmachu, który wymaga jedynie remontu. Nieporozumieniem jest również szukanie u młodzieży w drodze ankiet i kwestionariuszy odpowiedzi na pytanie, jak należy ułożyć stosunki pomiędzy chłopcami a dziewczętami w okresie dorastania. Na to pytanie musi odpowiedzieć starsza generacja na podstawie doświadczenia, analizy współczesnej cywilizacji i celów wychowania, jakie zakreśla obecny ustrój socjalistyczny, w oparciu o wiarę w wartość egzystencji ludzkiej, kultury i postępu.

W dziale DYSKUSJE I POLEMIKI Redakcja publikuje artykuły, które są wyrazem osobistych poglądów autorów. Celem tych artykułów jest ożywienie dyskusji nad problemami dydaktyczno-wychowawczymi, dlatego zamieszczamy je w zasadzie niezależnie od stanowiska, jakie w danej sprawie zajmuje Redakcja.

ZBIGNIEW ZABOROWSKI
Warszawa

O TEORII WYCHOWANIA ZESPOŁOWEGO DYSKUSYJNIE

Zanim przystąpimy do tematu, ustalimy wstępnie, celem uniknięcia nieporozumień, zakres i treść pojęcia wychowania zespołowego.

Wychowanie zespołowe określane również terminem wychowania kolektywnego * w przeciwieństwie do wychowania indywidualnego (kładącego nacisk na nieskrępowany rozwój jednostki i na bezpośrednie oddziaływanie wychowawcy na poszczególnego ucznia) charakteryzuje się tym, że 1) jednostkę traktuje jako członka zespołu spełniającego w nim określoną rolę społeczną, 2) indywidualny rozwój dziecka stara się powiązać z rozwojem zespołu realizującego ważne zadania społeczne, 3) wychowawca oprócz oddziaływania bezpośredniego na ucznia koncentruje swoją uwagę na zespole i dąży do przekształcenia go z przedmiotu w podmiot wychowania, organizując jego życie społeczne i przesycając to życie odpowiednimi treściami i normami. Zatem w wychowaniu zespołowym głównym obiektem wychowawczym staje się nie jednostka, lecz ideowy, zorganizowany, zwarty, realizujący doniosłe znaczenie zespół **. W wy-

* Pojęcie wychowania kolektywnego ma dla nas sens historyczny (w l. 1949—56 ukazały się książki, artykuły operujące tym terminem). Ze względów, o których za chwilę będzie mowa, sądzimy, że należy używać raczej pojęcia wychowanie zespołowe niż kolektywne.

** Dla uniknięcia nieporozumień podkreślamy, że pojęcie zespołu ujmujemy w kategoriach empirycznych. Przydatne teoretycznie i praktycznie określenie tego pojęcia nie może nie uwzględniać treści psychospołecznych organicznie tkwiących w nim. Grupy społeczne można podzielić na grupy formalne, a więc takie, w których na pierwszy plan wysuwają się zależności rzeczowe, będące funkcją wspólnie wykonywanej pracy, oraz na grupy nieformalne, to jest takie, w których członkowie powiązani są silniejszymi więzami osobowymi, np. przyjaźnią. Zespół może być uważany za grupę na wpół formalną. Stosunki rzeczowe będą się tu splatały z pozytywnymi więzami osobowymi. W tym sensie można mówić o zespole pracowniczym, artystycznym itp. Zespół wychowawczy jest specjalnym rodzajem zespołu charakteryzującym się tym, że między jego członkami istnieje dodatnie wzajemne oddziaływanie wychowawcze. W dalszych wywodach, pisząc o zespole, będziemy mieli na myśli zespół wychowawczy. Określenie „wychowawczy" opuszczamy celowo

chowaniu zespołowym komplikuje się i wzbogaca rola nauczyciela. Z tradycyjnego belfra oddziaływającego na oddzielnych uczniów przekształca się on w kierownika zespołu.

W zależności od konkretnego rozwiązania powyższych trzech podstawowych zagadnień, mianowicie w zależności od zdefiniowania roli społecznej członka w zespole (bierny pionek czy aktywny podmiot), harmonizacji jego rozwoju indywidualnego i społecznego oraz w zależności od określenia stosunku nauczyciela do zespołu, można wyodrębnić różne typy wychowania zespołowego. Np. uwzględniając trzeci wskaźnik, można mówić o wychowaniu zespołowym mniej lub więcej autokratycznym lub demokratycznym.

W granicach wyżej przyjętych kryteriów samorząd uczniowski należy uznać za jedną z form wychowania zespołowego. Istota samorządu uczniowskiego tkwi w harmonizacji autorytetu nauczyciela ze spontaniczną, samodzielną działalnością uczniów, wypływającą z ich potrzeb i zainteresowań. Samorząd uczniowski aktywizując społecznie uczniów wprowadza ich w system złożonych zależności związanych z ich konkretnymi pozytywnymi rolami społecznymi. Uruchamia w jednostce silne bodźce samowychowawcze, intensyfikując wzajemne oddziaływanie wychowawcze. Forma ta w wysokim stopniu przyczynia się do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka, wzbogacając ten rozwój treściami społecznymi.

Po tych dygresjach pojęciowych przejdziemy do właściwego tematu.

Dotychczasowy rozwój teorii wychowania zespołowego * i jej obecny stan budzi szereg obaw i zastrzeżeń z trzech zasadniczych punktów widzenia: mianowicie z punktu widzenia źródeł inspiracji i wpływów, z punktu widzenia problemowo-metodologicznego i merytorycznego. Obecnie zanalizujemy pokrótce niektóre ważniejsze braki i błędy teorii wychowania zespołowego, w powyższych aspektach, zarysowując jednocześnie kierunki, w jakich powinny pójść próby szukania wyjścia z impasu i przyszłe rozwiązania i badania.

Nasza teoria wychowania zespołowego pozostawała pod specjalnym urokiem radzieckiej myśli pedagogicznej, a w szczególności systemu

dla uproszczenia terminologii. Pojęcie kolektywu — przynajmniej w tym znaczeniu, w jakim używano go w naszej literaturze pedagogicznej — w l. 1949-56 — nie jest pojęciem empirycznym, lecz pojęciem normatywnym. Pojęcie to zawiera w sobie idealny wzorzec grupy z silnie wyeksponowaną cechą ideowości, która przecież nie może być uważana za konstruktywną w grupach dziecięcych.

* Mówiąc o teorii wychowania zespołowego, popełniamy tu pewną nieścisłość. Pojęcie teorii — sensu stricto — rezerwuje się dla tych dziedzin nauki, które dopracowały się własnej, jednolitej i konsekwentnej aparatury pojęciowej, które dysponują ścisłymi narzędziami badań i zespołem hipotez wystarczających do wyjaśnienia prawidłowości zachodzących w danej dziedzinie zjawisk. W dziedzinie wychowania zespołowego — jak to wykażemy za chwilę — trudno mówić o istnieniu takiej teorii. Dla ułatwienia językowego — upraszczając równocześnie zagadnienie — używamy tu jednak pojęcia: teoria wychowania zespołowego.

A. Makarenki. Nie było to twórcze wykorzystanie doświadczeń radzieckich, lecz bierne, mechaniczne naśladowanie. Nie starano się badać nowej problematyki, która wyrastała na gruncie naszych własnych potrzeb ustrojowych, narodowych i wychowawczych i nawiązywała do naszej rodzimej tradycji naukowej, która w dziedzinie wychowania społecznego i zespołowego była dość pokaźna i wartościowa.

Z tego, co napisaliśmy wyżej, bynajmniej nie wynika, że nawołujemy do odcięcia się od pedagogiki radzieckiej i zerwania z nią więzów. Chodzi nam jedynie o to, aby stosunek nasz do radzieckiej teorii wychowania zespołowego kształtował się na właściwej płaszczyźnie, mianowicie na płaszczyźnie rzeczowo-naukowej, a nie na płaszczyźnie naśladownictwa. Należałoby postulować, aby naszej myśli pedagogicznej zostały przyswojone np. wartościowe prace W. Skoromochowa, artykuły Sznirmana oraz leningradzkich psychologów oświetlających od strony psychologicznej problemy wychowania zespołowego. Dużą wartość orientacyjną miałoby dokonanie systematycznej oceny dorobku radzieckiego w tym zakresie.

Zdaniem moim, nie mamy, poza książką A. Kamińskiego, rzeczowej, bezstronnej i pogłębionej oceny dorobku Makarenki i szczegółowej analizy tych elementów jego systemu, które mogłyby być z powodzeniem zastosowane w naszych szkołach i placówkach wychowawczych. Pracę A. Lewina o Makarence pisaną przed 1956 r. cechuje zbyt apologetyczny ton, który utrudnia naukową, rzetelną analizę tego systemu. W artykule z r. 1957 pt. *Dzieła Makarenki orężem w walce o nowe oblicze teorii i praktyki pedagogicznej* Lewin zupełnie słusznie stwierdza: „Chodzi nam o twórcze, nie zaś o mechaniczne i dogmatyczne czerpanie z jego spuścizny (A. Makarenki — uwaga moja Z. Z.). Przejmować powinniśmy tylko to, co może być przydatne w naszych warunkach *". Odczytując na nowo dorobek Makarenki, należałoby zwrócić uwagę m. in. na następujące momenty, które ograniczają zakres teoretycznych uogólnień mieszczących się w jego systemie: 1) warunki ustrojowe ówczesnego państwa radzieckiego, w którym powstawał system pedagogiczny A. Makarenki, 2) niepowtarzalną osobowość A. Makarenki i jego talent pedagogiczny, 3) charakter młodzieży, z którą miał do czynienia (młodzież przestępcza, moralnie zaniedbana), 4) nieprzenośność doświadczeń kolonijnych do normalnych warunków szkolnych, 5) niedocenianie roli zespołu pedagogicznego i apodyktyczne, jednostkowe rozstrzyganie problemów kolonijnych, 6) oparcie procesu wychowania zespołowego na aktywie, który, np. w Komunie Dzierżyńskiego, zastępował wychowawców. Dominowanie aktywu i przytłaczanie przezeń reszty wychowanków (system Makarenki jest systemem aktywno-centralistycznym).

System ten zawiera pewne niekonsekwencje i sprzeczności wewnętrzne, np. antynomia między zasadą poszanowania osoby wychowanka a rygo-

* „Nowa Szkoła" nr 1 (1957) s. 14.

rystyczno-uniformistyczną organizacją kolektywu, wymaga dalszych opracowań teoretycznych: pojęciowych i metodologicznych (brak ścisłego określenia pojęć, uporządkowania zasad itp.). Warto by niewątpliwie te sprzeczności wydobyć i rzeczowo zanalizować. Mimo tych ograniczeń system czołowego pedagoga radzieckiego jest systemem nowatorskim, o nieprzemijających wartościach. Szczególnie godna uwagi przyswojenia i upowszechnienia jest makarenkowska zasada optymizmu pedagogicznego i wiary w człowieka, teoria linii perspektywicznych, zasada złożonych zależności, metodyka wychowania przez pracę i budzenie współodpowiedzialności.

Poważnym błędem naszej teorii wychowania zespołowego, błędem, który niezwykle ujemnie zaważył na jej rozwoju, było odizolowanie się i zerwanie więzów z naszą rodzimą myślą pedagogiczną sprzed 1939 r. i z nauką zachodnią. Negowanie osiągnięć naszej pedagogiki międzywojennej i dorobku współczesnej pedagogiki i psychologii w krajach zachodnioeuropejskich szło w parze ze zniekształceniem ich właściwego sensu i wartości naukowej. I tak na przykład poważnie zdeformowano dorobek pisarski i pedagogiczny Janusza Korczaka, dyskredytowano w sposób uproszczony, nie siląc się na naukową dyskusję, studia teoretyczne naszych wybitnych uczonych (Nawroczyński, Znaniecki) i pedagogów obcych (Dewey, Fèrriere)*. Zamiast rzetelnego, krytycznego informowania uprawiano dezinformację, upraszczając dość skomplikowany obraz myśli pedagogicznej naszej i obcej przez nakładanie nań jedynie ciemnych barw.

Pedagogika nasza okresu międzywojennego dysponowała w zakresie wychowania społecznego dość znacznym dorobkiem nie tylko ilościowym, lecz i jakościowym. Wspomnieć można o pracach R. Taubenszlaga: *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego*, 1932; A. Zieleńczyka: *Samorząd uczniowski w Polsce. Oświata i Wychowanie*, nr 4, 5, 6, tom IV; studium B. Suchodolskiego: *Wychowanie moralno-społeczne*, 1936; praca R. Narlocha: *Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym*, 1935. Po wojnie jako przedłużenie tego nurtu ukazała się książka J. Bohuckiego: *Samorząd uczniowski* oraz praca A. Kamińskiego: *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Nie wymieniliśmy tu oczywiście z braku miejsca wszystkich prac i artykułów na temat wychowania społecznego i samorządu, jakie ukazały się bądź w oddzielnych publikacjach, bądź na łamach czasopism pedagogicznych w okresie międzywojennym oraz bezpośrednio po wojnie.

Uprawiania nauki nie można rozpoczynać od punktu zerowego. Rzeczą ze wszech miar wskazaną jest nawiązanie do naszego dorobku przedwojennego i twórcze wykorzystanie go we współczesnych pracach badawczych. Szczególnie godna kontynuowania jest demokratyczna koncepcja samorządu, którą reprezentował w swoich pracach R. Taubenszlag, przeciwsta-

* A. Lewin: *Problemy wychowania kolektywnego*, 1935 s. 248 i in.

wiając się koncepcji samorządu jako narzędzia selekcji elity, głoszonej przez niektórych zachodnich teoretyków wychowania.

Należałoby również zapoznać się z osiągnięciami w zakresie wychowania społecznego w krajach zachodnioeuropejskich i przyswoić je naszej myśli pedagogicznej. Wydaje się, że właściwe zasymilowanie amerykańskich badań psychologicznych, dotyczących małych grup (small groups), konfliktów grupowych, socjalnych klimatów, może wydatnie wzbogacić nasze własne badania dotyczące zagadnienia wychowania zespołowego. Dużą wartość mogą mieć również badania socjometryczne*, osiągnięcia teorii dostosowania i teorii frustracji.

Jeśli chodzi o stronę problemowo-metodologiczną, to dotychczasowy rozwój teorii wychowania zespołowego i pod tym względem budzi poważne zastrzeżenia.

Najpierw zatrzymamy się krótko przy problematyce podejmowanej przez naszą teorię wychowania zespołowego. Była to na ogół biorąc problematyka metodyczno-organizacyjna. Ten stan rzeczy znajduje pewne uzasadnienia w zapotrzebowaniu na opracowania metodyczne, jakie zgłaszała praktyka wychowawcza, niemniej jednak nie można go uważać za normalny i prawidłowy. Tym bardziej jeśli uwzględni się, że metodyka pracy wychowawczej nie jest samoistną dyscypliną, lecz musi być oparta, przynajmniej w swoich węzłowych fragmentach, na teoretycznych studiach i badaniach.

Ogólniejsza problematyka teoretyczna została zasygnalizowana w książce A. Lewina: *Problemy wychowania kolektywnego.* A. Lewin usiłował w niej sprecyzować zasady organizacji życia zespołu dziecięcego, opierając się na swoich doświadczeniach wychowawczych z Domu Dziecka w Minetnej. Nie wdając się w szerszą dyskusję i abstrahując od tego, że autor nie określa pojęcia zasady wychowania, należy zauważyć, że niektóre zasady wymienione przez niego dotyczą nie tylko dziedziny wychowania zespołowego, lecz w ogóle wszelkiego wychowania (np. zasada socjalistycznego ładu, zasada szacunku i wymagań), są zatem niespecyficzne dla interesującej nas tu dziedziny wychowania zespołowego. Zasad specyficznych nie sposób ustalić bez analizy psychologicznych prawidłowości w wychowaniu zespołowym. Tego rodzaju analizy na próżno szukać w pracy A. Lewina. Poza tym jednostronna i zbyt uproszczona krytyka pedagogiki burżuazyjnej i systemu Korczaka nie pozwoliły autorowi na zasymilowanie i twórcze podjęcie problematyki stawianej przez tę pedagogikę oraz wykorzystanie jej osiągnięć metodycznych.

Nasza teoria wychowania zespołowego, pragnąc odciąć się od pajdocentryzmu i pedagogiki socjologicznej, pominęła prawie całkowicie psychosocjologiczną problematykę zespołu. Ten stan rzeczy prowadził właśnie do postulatywnych, schematycznych konstrukcji, do szkicowania dowolnej

* M. L. Northway: *Sociometrio Testing, A guide for teachers, 1957.*

(wydedukowanej jedynie z ogólnych założeń, a nie podbudowanej faktyczną znajomością prawidłowości psycho-społecznych) metodyki wychowawczej.

Rysując perspektywy rozwojowe teorii wychowania zespołowego, należy na pierwszym planie listy zagadnień, które trzeba podjąć, umieścić problematykę psychosocjologiczną.

Z problemów psychologicznych zespołu trzeba przebadać takie kwestie, jak rozwój uczuć i postaw społecznych w warunkach prawidłowego rozwoju zespołu, formowanie się wzorów osobowych, przekonań i aspiracji w grupie, ocenę wzajemną i jej kryteria, zależności między zaspokajaniem potrzeb społecznych a partycypacją w życiu zespołowym, zależności między stanami frustracji a współżyciem i współdziałaniem, stosunek treści życia jednostkowego do treści życia zespołu, wpływ różnych typów osobowości na życie zespołowe, wpływ pozycji i roli społecznej na rozwój osobowości dziecka, psychologiczne mechanizmy społecznego przystosowania się, jego trudności, psychologiczne skutki odrzucenia itp.

Z problematyki socjologicznej na szczególną uwagę zasługuje takie zagadnienie, jak struktura stosunków społecznych w zespole i jej wpływ na realizację zadań stojących przed zespołem, typy stosunków społecznych i ich realny walor wychowawczy i społeczny, tworzenie się i funkcjonowanie norm społecznych, warunki integracji i polaryzacja zespołu, zagadnienie konfliktów międzygrupowych.

Wszystkie powyższe zagadnienia można oczywiście sprofilować pedagogicznie, tak aby próby ich rozwiązania dostarczały cennych reguł i wskazówek praktyce wychowawczej.

Nie ulega wątpliwości, że należałoby ustalić właściwe proporcje między problematyką teoretyczną a problematyką metodyczno-organizacyjną. Praktyka nie może bowiem czekać, aż teoria rozwiąże i oświetli wszystkie zagadnienia szczegółowe. Opierając się na dotychczasowych osiągnięciach teorii wychowania społecznego i uogólniając doświadczenia pedagogiczne, można naszym zdaniem już teraz przyjść z pomocą praktykom przez solidne, wolne od dogmatycznych uproszczeń podejmowanie zagadnień metodycznych.

W tym miejscu nie będziemy szkicowali całej problematyki, która winna stać się przedmiotem zainteresowania naszej teorii wychowania zespołowego. W dalszej części artykułu przy omawianiu zagadnień zarówno metodologicznych, jak i merytorycznych odnotujemy problemy godne baczniejszej uwagi i pogłębionych studiów.

Teoria wychowania zespołowego nie dopracowała się własnych, ściśle określonych pojęć, które pozwalałyby na opis i wyjaśnienie zjawisk w jej dziedzinie. Szczególnie zjawiska natury psychosocjologicznej są nazywane albo niewłaściwie, w sposób upraszczający ich złożoną naturę (np. pojęciu aktywu nadano, upraszczając zagadnienie, sens głównie instytucjonalny), albo, z braku odpowiedniej terminologii, są niedostrzegane i pomi-

jane (np. zjawisko identyfikacji, odnoszenia siebie do tzw. grupy odniesienia (reference groups), integracji funkcjonalnej, komunikatywnej, normatywnej itp.).

Nie tylko wszakże nie dba się o wypracowanie trafnej i ścisłej terminologii, lecz również wadliwie i niewystarczająco jasno definiuje się podstawowe pojęcia, np. pojęcie zespołu czy zespołu podstawowego. Definicja zespołu traktująca go „jako grupę ludzi organizujących się dla wykonania zadań w służbie budowy ustroju socjalistycznego"*, której istotnymi cechami jest: 1. ideowość, 2. wspólne realizowanie zadań, 3. posiadanie właściwej struktury organizacyjnej nie jest definicją pełną. Pominięto w niej cechy konstytutywne zespołu, mianowicie więź emocjonalną między członkami, solidarność i poczucie przynależności do zespołu. Błędne merytorycznie jest określenie klasy jako zespołu podstawowego, tym bardziej jeśli dostrzega się, że zespoły podstawowe są zespołami, „z jakimi jednostka jest najbardziej związana i jakie najmocniej mogą na nią oddziaływać" **. Określając klasę jako zespół podstawowy, mechanicznie oparto się na twierdzeniu Makarenki o klasie jako kolektywie podstawowym ***, nie wnikając bliżej w jego istotny sens. Należy podkreślić, że w szkole na skutek stosunkowo wąskiej płaszczyzny kontaktów wzajemnych zespołami podstawowymi są i mogą być jedynie mniejsze grupki uczniowskie. W domach dziecka i innych placówkach zamkniętych, w związku z szerszą płaszczyzną stosunków, zespoły podstawowe mogą składać się z większej liczby wychowanków. A więc o tym, czy dana grupa może być zespołem podstawowym, decyduje oprócz ilości jego członków płaszczyzna stosunków ułatwiająca bądź utrudniająca wzajemne kontakty i wzajemne oddziaływanie. Spór o treść i zakres pojęcia zespół podstawowy nie jest tylko sporem na tle pewnych rozbieżności pojęciowych. Spór ten sięga do podstawowych założeń wychowania zespołowego.

Wskaźnikiem wyróżniającym prace naukowe od prac publicystycznych, beletrystycznych czy pamiętnikarskich jest świadome i rzetelne posługiwanie się metodami naukowymi i technikami badawczymi. Artykuły i publikacje książkowe z zakresu teorii wychowania przypominały raczej, jeśli chodzi o stronę metodologiczną, twórczość publicystyczną lub pamiętnikarską niż naukową.

Nie przeprowadzono na ogół jakichś ścisłych i systematycznych obserwacji życia zespołowego młodzieży i nie wypracowano w tej dziedzinie wartościowej metodyki i techniki. W artykułach i większych pracach posługiwano się epizodycznym opisem występującym w charakterze ilustracji. Kwitło kolekcjonerstwo luźnych faktów ułatwiających komentowanie ogólnych apriorycznie przyjętych tez zamiast systematycznego zbie-

* R. Miller: *Organizacja zespołu uczniowskiego*, 1954.

** Tamże s. 25.

*** A. Makarenko: *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*, 1951 s. 49—50.

rania faktów empirycznych, klasyfikowania ich, poszukiwania między nimi zależności i ustalania na tej drodze ogólnych prawidłowości.

Teoria wychowania zespołowego zatrzymała się na niższym etapie rozwoju nauki, mianowicie na etapie opisowym. Była to — trzeba zaakcentować — opisowość dość uproszczona, pojmowana w sensie ilustracyjnym. Wyższy etap rozwoju nauki związany jest z wprowadzeniem techniki eksperymentalnej. W wychowaniu zespołowym szczególnie duże możliwości poznawcze dać może technika eksperymentu naturalnego, to jest eksperymentu przeprowadzanego w naturalnych warunkach procesu nauczania i wychowania *. Niestety, z wielką szkodą dla praktyki i teorii, eksperymentu naturalnego nie stosowano u nas.

Na listę zadań stojących przed teorią wychowania zespołowego można wpisać zatem opracowanie techniki i metodyki obserwacji życia zespołowego, wprowadzenie i stosowanie techniki eksperymentu naturalnego **. Można również postulować wprowadzenie do naszych metod badawczych metody socjometrycznej rozpowszechnianej w krajach zachodnich, a polegającej na badaniu więzi społecznej między uczniami poprzez zadawanie im pytań typu: Koło kogo chciałbyś siedzieć, z kim chciałbyś się bawić, wykonywać określoną pracę? Pomocniczą wartość w badaniach problematyki wychowania zespołowego mogą posiadać ankiety, wypracowania, analiza wytworów i prac dziecięcych, np. dzienniczków dziecięcych, listów, kronik, gazetek klasowych i szkolnych.

Z kolei przyjrzyjmy się próbom rozwiązania przez naszą teorię wychowania zespołowego niektórych podstawowych kwestii merytorycznych.

Przede wszystkim na krytyczną ocenę zasługuje woluntarystyczna koncepcja wychowania lansowana zresztą nie tylko na terenie wychowania zespołowego. Nie doceniano należycie spontanicznych sił rozwojowych tkwiących w dziecku, jego potrzeb, zainteresowań, zdolności. Ogłoszono wszechmocną rolę wychowawcy, który dowolnie może kształtować właściwości moralno-społeczne dziecka, jego cechy intelektualne, regulować stosunki wzajemne wśród uczniów i dobierać zadania, które zespół ma wykonywać. „Tak jak kierownik kieruje zespołem ogólnoszkolnym, tak i wychowawca kieruje zespołem klasowym, opracowuje wyznaczone jego klasie zadania. Zasady organizacji są takie same. Zadania zespołu klasowego wynikają z ogólnego planu dydaktyczno-wychowawczego pracy szkoły. Dzieli się je na prace cząstkowe i etapy, tak żeby każdy uczeń został wciągnięty do czynnego udziału" — pisze R. Miller ***. Gdzie tu miej-

* Zob. K. Sośnicki: *Eksperyment naturalny w badaniach pedagogicznych.* „Nowa Szkoła" nr 7—8 (1958).

** Eksperyment naturalny zastosował autor w swoich badaniach na temat stosunków społecznych w klasie, przeprowadzonych i opisanych w artykule pt. *Zagadnienie stosunków społecznych w klasie.* „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3 (51).

*** *Organizacja zespołu uczniowskiego*, 1954 s. 114.

sce na organizowanie prac wywodzących się z potrzeb, zainteresowań samych dzieci, na ich czynny udział w pracach, jeśli wszystko dokładnie odgórnie się ustala, podobnie jak w produkcji.

Woluntarystyczna koncepcja wychowania implikowała niedocenianie czynnika zabawy w procesie formowania się zespołu. O wpływie zabawy na tworzenie się więzi emocjonalnej wśród dzieci było dość głucho w artykułach i pracach poświęconych wychowaniu zespołowemu. Ze zdecydowanie ujemną oceną spotkały się spontaniczne zespoły dziecięce. W niewinnych znajomościach i przyjaźniach dziecięcych autorka pracy o organizacji zespołu uczniowskiego odnajdywała „wyraźnie ślady przeżytków kapitalizmu" * i z emfazą stwierdzała: „Nie na spontanicznie tworzących się grupach (nauczyciel — Z. Z.) będzie opierał swoje próby organizowania zespołu" **. Przemilczano, że praktyczne próby przekreślenia związków uformowanych wśród młodzieży i arbitralnego kierowania jej życiem społecznym prowadziły do poważnych załamań i niepowodzeń wychowawczych.

Oprócz woluntaryzmu pedagogicznego istotnym błędem naszej teorii wychowania zespołowego były próby absolutyzowania zespołu i czynienia z niego samoistnego celu wychowania. Jednostkę podporządkowywano normom, które nie wyrastały z życia i potrzeb zespołu, lecz były narzucane z zewnątrz, domagając się biernego w zasadzie podporządkowania się i mechanicznej akceptacji. Przy takim ujęciu indywidualne podejście do dziecka zostało zepchnięte na dość wąski margines.

Dla problematyki wychowania społecznego rzeczą pierwszorzędnej wagi jest właściwe zdefiniowanie kierowniczej roli nauczycieli w procesie wychowania i należyte zharmonizowanie tej roli z zasadą świadomej aktywności uczniów. Należałoby, w oparciu o dotychczasowe badania i doświadczenia, ustalić adekwatną formułę kierowniczej roli nauczyciela, zrywającą z woluntarystycznym wtłaczaniem rozwoju dziecka do sztywnych ram arbitralnie zarysowanych zadań, a również odcinającą się od naturalistycznej koncepcji wychowania. Rzecz jasna, że formuła ta musi mieć różne poprawki związane z wiekiem rozwojowym dziecka, specyficznym materiałem dziecięcym i z konkretnymi warunkami, w których przebiega proces wychowawczy. Na gruncie tej właściwej formuły winno się rozwiązywać szczegółowo zagadnienia techniczno-organizacyjne.

W świetle dotychczasowych wywodów staje się rzeczą zrozumiałą, dlaczego zagadnienie aktywu stało się jednym z centralnych problemów teorii wychowania zespołowego. Należy przy tym zaznaczyć, że aktyw ujmowano przeważnie w kategoriach formalno-instytucjonalnych, a nie w terminach psychospołecznych. Jeśli idea samorządności wskutek zbyt skrajnie

* R. Miller: *Organizacja zespołu uczniowskiego* s. 70.

** Tamże s. 70.

ujętej kierowniczej roli nauczyciela nie może wcielić się w pełnym swoim kształcie w życiu szkolnym, to w celu stworzenia nauczycielowi pewnego zaplecza trzeba część uczniów potraktować jako sojuszników i przeciągnąć ich na stronę nauczyciela. Od aktywu domagano się w teorii, by przodował w nauce, posiadał umiejętności oddziaływania na kolegów i reprezentował wysoki poziom ideowy *. W praktyce w skład aktywu wchodzili przeważnie dobrzy uczniowie przejawiający uległość i posłuszeństwo wobec woli nauczyciela. W tych warunkach mechanicznie montowany przez nauczyciela aktyw: „pierwszych aktywistów wysuwa sam nauczyciel" — pisze R. Miller ** — nie mógł reprezentować opinii i woli klasy i był luźno z nią związany. Przy takiej koncepcji aktywu trzeba było oczywiście stale umacniać jego pozycję, tym bardziej jeśli zadania jego formułowało się w sposób niewłaściwy, poszerzony, włączając w nie stawianie wymagań kolegom, krytykowanie ich postępowania i „dyscyplinowanie" ich. Utworzony w sposób formalny aktyw stawał się narzędziem w rękach nauczyciela, przekaźnikiem jego dyrektyw i wymagań.

U aktywistów w związku z niewłaściwym precyzowaniem ich roli pojawiły się takie cechy, jak zarozumiałość, dygnitarstwo, czasami podwójna moralność polegająca na pozornym opowiedzeniu się za nauczycielem i postępowaniu poza jego plecami zgodnie z normami uznawanymi przez kolegów, często sprzecznymi z regulaminem szkolnym. Bardzo często aktyw przekształcał się w grupę elitarną cieszącą się zaufaniem nauczyciela, lecz niechętnie widzianą przez resztę klasy. Niechęć ta była niekiedy przyczyną wyobcowania aktywu, jego izolacji i jawnych antagonizmów wewnątrzklasowych. Konflikty powstające na tle wyłonienia formalnego aktywu były przeważnie kwitowane milczeniem przez naszych pedagogów, a jeśli już wspomniano o nich, to interpretowano je w sposób wieloznaczny i niejasny, nie ukazując ich podłoża psychosocjologicznego.

W problemie aktywu jak w soczewce załamywały się zasadnicze błędy i ograniczenia naszej teorii wychowania zespołowego. Nie jest to łatwy problem do rozstrzygnięcia, zwłaszcza w części pozytywnej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że kryteria, którymi kierują się dzieci przy typowaniu własnych przedstawicieli, są często niewłaściwe z punktu widzenia zadań wychowawczych szkoły i nieadekwatne w stosunku do jego roli i zadań. Sprawa wymaga gruntownych badań empirycznych (można tu z powodzeniem zastosować technikę eksperymentu naturalnego posługując się metodą grup równoważnych) i uogólnienia dotychczasowych spostrzeżeń i doświadczeń w tym zakresie. W każdym bądź razie należy wstępnie zauważyć, że problem aktywu nie jest centralnym zagadnieniem wychowania

* R. Miller: Tamże, s. 28.

** R. Miller: Tamże, s. 30.

zespołowego *, że formalnoinstytucjonalne ujęcie jego roli wypacza sens aktywu i ma szkodliwe reperkusje praktyczne. Aktyw trzeba widzieć raczej w kategoriach jego dodatniego wpływu na życie społeczne klasy, jego dojrzałości moralno-społecznej, inicjatywy i twórczej podstawy społecznej, a nie w aspekcie jego funkcji dozorująco-represyjnej.

Z kolei kilka uwag o teorii rozwoju zespołu, na której gruncie nasi teoretycy nie tylko rozwiązywali szczegółowe zagadnienia natury metodyczno-organizacyjnej, lecz która leżała u źródeł podstawowych założeń teorii zespołu. Nie była to jakaś oryginalna teoria wynikająca z badań empirycznych bądź systematycznych obserwacji rozwoju większej ilości różnego typu zespołów, lecz teoria mechanicznie przeniesiona na nasz grunt z systemu Makarenki. Makarenko — jak wiadomo — z punktu widzenia stawiania wymagań wyróżnił trzy etapy rozwoju zespołu: na pierwszym etapie wymagania stawia sam wychowawca, na drugim — pozyskuje on sprzymierzeńców w postaci aktywu, który podtrzymuje jego wymagania, na trzecim etapie zespół przekształca się z przedmiotu w podmiot wychowania i stawia wymagania swoim członkom. Przeciwko powyższej teorii można przytoczyć trzy zasadnicze zarzuty: 1. Baza empiryczna tej teorii jest stanowczo za wąska. Doświadczenie pedagogiczne Makarenki zdobyte w koloniach dla nieletnich przestępców, abstrahując już od samej specyfiki materiału dziecięcego i profilu zakładu wychowawczego, upoważniają do wysuwania pewnych wstępnych hipotez, a nie do konstruowania ogólnej teorii rozwoju zespołu. 2. Fakty opisywane przez innych pedagogów wskazują, że istnieją i inne drogi rozwoju zespołu, np. od anarchii do umowy społecznej **, od konfliktów i uświadomionych potrzeb regulowania współżycia do uchwalania norm współżycia. 3. Teoria powyższa nie ujmuje zagadnienia rozwoju od strony przekształcenia się jego istotnych kompetentów natury psychosocjologicznej, lecz od strony formalnoorganizacyjnej — nie jest więc de facto teorią rozwoju zespołu, lecz teorią aktywizacji społecznej wychowanków.

Problem prawidłowości rozwojowych zespołu jest problemem otwartym. Dla jego rozwiązania konieczne jest zebranie obszerniejszego materiału empirycznego i uczynienie go przedmiotem wnikliwych studiów. Rzecz jasna, że spuścizna Makarenki nie może być pominięta przy tego rodzaju analizach. Przeprowadzenie pogłębionej analizy np. *Poematu pedagogicznego*, szczególnie od strony przekształceń układu więzi społecznej

* Próba rozwiązania wychowania zespołowego poprzez aktyw i uczynienia zeń głównego ośrodka pracy wychowawczej, która znalazła wyraz w systemie Makarenki, stanie się bardziej zrozumiała i uzasadniona, jeśli uwzględnimy ten moment, że autor *Poematu* w praktyce nie doceniał roli wychowawców w zespole, skutkiem czego zmuszony był szukać sojuszników w aktywie, stosując pewną formę współrządów kierownika kolonii z aktywem.

** Zob. A. Fèrriere: *Samorząd uczniowski*, s. 70 i in. Z. Gruszyńska: *Klasa była trudna*. „Głos Nauczycielski nr 30—21 (56).

w zespole, analizy operującej aparaturą pojęciową współczesnej psychologii społecznej ukazałaby — jak sądzimy — niektóre rzeczywiście istotne rysy rozwojowe zespołu, które uchodziły dotychczas uwagi komentatorów Makarenki.

W teorii wychowania zespołowego byliśmy świadkami ciekawej dla metodologa sytuacji: oto na podstawie niepełnej i wadliwej teorii rozwoju zespołu zbudowano zarys metodyki wychowania zespołowego. Metodyka ta niestety — jak pokazuje praktyka wychowawcza — nie zdała egzaminu. Tak oto praktyka, będąc niezawodnym kryterium słuszności teorii, zmusza do jej rewizji, przebudowy i uściślenia.

Ostatnim, lecz wcale niemniej ważnym zagadnieniem jest zagadnienie treści działalności i jej wpływu na rozwój życia zespołowego.

Prof. Suchodolski słusznie stwierdza: „...Podstawowym problemem wychowawczym kolektywu nie jest stosunek jednostek do siebie i grupy, lecz współudział w rzeczywistym obiektywnym działaniu, z którego wyrastają wszelkie formy współżycia, jego sukcesy i załamania" *.

Zespół — jak wspomnieliśmy wyżej — nie może w procesie wychowania stawać się celem samym w sobie. Wychowanie zespołowe ma sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości ucznia, ma wzbogacać ten rozwój, a nie hamować, spłycać i zniekształcać. Psychologia społeczna dostarcza ważkich argumentów, w których świetle staje się jasne, że zbyt wysoki stopień integracji zespołu prowadzi do zamykania się w obrębie własnej grupy, powstania niechęci do osób z zewnątrz, spłyca rozwój indywidualny **. W procesie wychowania zespołowego chodzi głównie o to, by na podłożu obiektywnej działalności uczniowie uczyli się zgodnego, harmonijnego współżycia, życzliwości wzajemnej i uczynności, by zdobywali nawyki współpracy i aby na tej drodze rozwijały się ich uczucia moralne i formowały twórcze postawy społeczne. Wychodząc z tych przesłanek, należy uznać szczególnie doniosłą rolę w wychowaniu zespołowym obiektywnej działalności uczniów: nauki i pracy pozalekcyjnej. Socjalizację przeprowadzaną w procesie nauczania nasza teoria wychowania zespołowego pojmowała w sposób dość mechaniczny. Zagadnienie to wymaga niewątpliwie nowego oświetlenia z punktu widzenia rzeczywistego, a nie formalnego wpływu treści i form procesu nauczania na rozwój społeczny uczniów.

Nowego przemyślenia i badań empirycznych wymaga również zagadnienie wpływu różnego rodzaju działalności pozalekcyjnej i ich struktury organizacyjnej na postawy społeczne uczniów.

---

* B. Suchodolski: *Podstawowe problemy pedagogiki socjalistycznej.* „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1—2 (1956) s. 30.

** Nie zgadzam się tu z sugestiami Z. Szulca na temat grupy o najwyższym stopniu zwartości. „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3 (59) s. 116.

Przeprowadzona przez nas analiza braków i potrzeb teorii wychowania zespołowego nie rości sobie pretensji do wyczerpania całokształtu problematyki wychowania zespołowego i dogłębnego jej oświetlenia. To jest już zadanie dyskusji. Nie powinno w niej zabraknąć praktyków, gdyż oni właśnie w codziennej pracy mogli sprawdzać wartości i ograniczenie dotychczasowej teorii pedagogicznej, dochodząc niejednokrotnie do samodzielnych przemyśleń i uogólnień.

Na zakończenie strawestuję znane łacińskie przysłowie o prawdzie: „Prawda łatwiej wyjdzie z błędu niż z przemilczenia bądź niedomówień". Tu mieści się zasadnicza intencja leżąca u genezy niniejszego artykułu, jak i wystarczające uzasadnienie potrzeby dyskusji.

PRACA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

(Na podstawie doświadczeń III Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu)

Liceum Ogólnokształcące, które zorganizowałem przed kilkunastu laty i którym kieruję bez przerwy od początku jego istnienia, ma już dłuższą tradycję samorządową; ma już obecnie grono nauczycielskie przekonane o ważności i skuteczności tego wspaniałego środka wychowawczego i dlatego chętnie biorące udział w akcji opieki nad samorządem. Ma stosunkowo dobre warunki lokalowe i może wobec tego oddać odpowiednią ilość pomieszczeń i urządzeń do dyspozycji samorządu na różne jego potrzeby.

Niesprzyjającą natomiast okolicznością jest to, że szkoła nasza, przeznaczona niemal wyłącznie dla młodzieży miejscowej, nie posiada internatu, co ogranicza zakres i charakter działalności samorządu, jako że internat stanowi z natury rzeczy bardzo szerokie i wdzięczne pole dla samorządności uczniowskiej. Do minusów należy zaliczyć i to, że w budynku naszej szkoły mieści się również popołudniowa szkoła dla pracujących, zajmująca prawie wszystkie sale szkolne, co bardzo utrudnia zajęcia pozalekcyjne samorządu.

W warunkach naszej szkoły samorząd przejął następujące zakresy działania:

1. Utrzymuje wzorową czystość, ład i porządek w całej szkole i jej otoczeniu poprzez silnie rozbudowaną i bardzo sprawnie działającą Sekcję Higieniczno-Porządkową.

2. Czuwa nad poszanowaniem majątku szkolnego, nad całością inwentarza szkoły i jej urządzeń, poprzez niewielką liczebnie Sekcję Gospodarczą.

3. Zbiera surowce wtórne, czym zajmuje się bardzo systematycznie i wydatnie pracująca Sekcja Społeczno-Użytkowa.

4. Gromadzi skromne fundusze na budowę szkół Tysiąclecia, czym zajmuje się Koło Towarzystwa Popierania Budowy Szkół.

5. Organizuje zabawy, wieczornice, zbiorowe uczęszczanie do kina, do teatru, na koncerty, do muzeum itp., co leży w zakresie działalności Sekcji Kulturalno-Rozrywkowej.

6. Gromadzi odpowiednie fundusze i organizuje planowo wycieczki krajoznawcze, turystyczne, (około 30 wycieczek klasowych w ubiegłym roku szkolnym), obozy stałe i wędrowne (piesze, kolarskie), kursy narciarskie itp., czym zajmuje się bardzo ruchliwe Koło Turystyczno-Krajoznawcze.

7. Organizuje życie sportowe młodzieży, urządza cieszące się wielką popularnością mecze i rozrywki międzyklasowe i międzyszkolne, co jest domeną Szkolnego Koła Sportowego.

8. Silnie rozbudowaną i bogatą działalność rozwija Sekcja Nauki, która prowadzi trzy działy:

a) odpowiednio wyposażoną czytelnię uczniowską,
b) koleżeńską akcję pomocy w nauce,
c) kółka naukowe, techniczne i artystyczne dla uczniów wykazujących

specjalne zainteresowania: polonistyczne, historyczne, przyrodnicze, matematyczne, astronomiczne, fotograficzne i choreograficzne.

9. Sekcja dożywiania jest w zarodku i ma nieznaczny zakres działania, gdyż w szkole wydawane są tylko drugie śniadania złożone z kawy i bułek.

10. Wreszcie Komitet Redakcyjny wydaje dwutygodnik „Echo Szkoły" jako organ Rady Uczniowskiej.

Jak z powyższego wynika, poza dziedziną pracy ściśle dydaktycznej (choć Sekcja Nauki w pewnym niewielkim stopniu w nią również wkracza) oraz ściśle biurowo-finansowo-ardministracyjnej, nasz samorząd uczniowski obejmuje całkowicie lub w znacznym stopniu niemal wszystkie tereny życia szkoły.

Czy przeciążenie?

Zdajemy sobie sprawę z szeregu niebezpieczeństw, jakimi groziłoby przeciążenie pracą aktywu samorządowego; dopuszczenie do tego byłoby kardynalnym błędem. Stopień obciążenia pracą nie zależy jednak jedynie od zakresu działania samorządu i od ilości podejmowanych przezeń zadań. Przeciążenie może występować nawet przy niewielkim zakresie działalności, jeżeli zadania będą spoczywały na barkach zbyt nielicznego aktywu. Nasz samorząd dąży do tego, żeby do aktywnego udziału w pracach samorządowych, opartych przy tym na możliwie najlepszej organizacji, wciągać jak najliczniejsze szeregi swych członków. Osiąga się przez to dwa cele: nie dopuszcza się do przeciążania pracą poszczególnych jednostek, a zarazem rozszerza się i pogłębia uspołeczniające oddziaływanie wychowawcze na coraz liczniejsze szeregi członków samorządu, którzy uspołeczniają się nie przez bierne podporządkowywanie się interesom zbiorowości samorządowej, ale przez swój aktywny stosunek, przez pracę i działanie.

Ale istnieje obok tego problem przeciążenia pracą opiekuna samorządu. Taki problem istniał dawniej również w naszej szkole, kiedy to Rada Pedagogiczna na początku każdego nowego roku szkolnego wybierała kogoś spośród swych członków na opiekuna samorządu uczniowskiego, nie troszcząc się zbytnio, czy wybór był trafny, czy dana osoba dawała gwarancję należytego wywiązania się z obowiązków.

Ale są to już odległe czasy w życiu naszej szkoły. Obecnie, od wielu już lat, nie ma wśród naszego grona nikogo, kto by nie doceniał znaczenia samorządu. Mało tego — obecnie wszyscy członkowie grona (z wyjątkiem paru nauczycieli tzw. dochodzących) biorą mniejszy lub większy udział w sprawowaniu opieki nad poszczególnymi komórkami samorządu ogólnoszkolnego bądź też jako opiekunowie coraz lepiej rozwijających się samorządów klasowych. W ten sposób, wciągając w orbitę życia samorządowego wszystkich członków grona, likwidujemy zjawisko przeciążenia nauczyciela pracą samorządową i zapewniamy należytą opiekę całemu samorządowi we wszystkich dziedzinach jego działalności.

Rola zespołu nauczycielskiego

Wypływa tu samo przez się zagadnienie jednolitego kierunku wychowawczego, jakiejś koordynacji poczynań wychowawczych w zakresie opieki nad samorządnością uczniowską. Jeśli się zgodzimy, że obowiązki opieki nad samorządem nie mogą obarczać jednej osoby, lecz winny być roz-

łożone na wielu, w razie potrzeby nawet na wszystkich członków zespołu, to jasne jest, że działalnością samorządu oraz metodami sprawowania opieki nad nim winna się żywo interesować cała Rada Pedagogiczna. A ponieważ na czele Rady stoi dyrektor, kierujący całokształtem pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, to najlogiczniej i najracjonalniej byłoby, żeby on właśnie był głównym opiekunem samorządu jako podstawowego systemu wychowawczego w szkole. Jeśli nawet dla ważnych względów funkcję tę pełni ktoś inny z grona, to dyrektor winien jak najżywiej interesować się sprawami samorządu, być w kontakcie z głównym jego opiekunem i zapewnić mu pomoc i współpracę ze strony innych nauczycieli.

Czy taki system sprawowania opieki nie grozi niebezpieczeństwem nadmiernej ingerencji nauczycieli w życie samorządowe? Czy nie stłumi inicjatywy młodzieży i jej samodzielności?

Tak być może, ale bynajmniej tak być nie musi. Inicjatywę i samodzielność może stłumić również jeden opiekun, jeśli będzie ją pełnił po dyktatorsku. I odwrotnie, inicjatywę i samodzielność młodzieży zrzeszonej w samorządzie może respektować i rozwijać również całe grono nauczycielskie wciągnięte w akcję opieki z dyrektorem szkoły na czele. To nie od liczby opiekunów samorządu zależy, lecz od sposobu opieki, od zrozumienia ze strony zespołu nauczycielskiego, czym winien być samorząd uczniowski i jaka jest jego rola. Toteż zagadnienie właściwej metody pracy opiekuńczej w samorządzie, właściwego posługiwania się tym instrumentem wychowawczym, jakim jest samorząd, winno być przedmiotem częstych i wnikliwych rozważań i dyskusji na posiedzeniach rady pedagogicznej i rady wychowawców klasowych. Tu w miarę potrzeby i możności uzgadnia się stanowiska, wypracowuje wytyczne, ustala kierunek, zasady i metody postępowania pedagogicznego.

Nie należy dążyć do jakiegoś sztywnego ujmowania sposobów oddziaływania wychowawczego. Koordynować, dbać o jednolity kierunek wychowawczy, o zasadniczą zgodność wychowawczego oddziaływania — nie znaczy to wkraczać we wszystkie szczegóły i odcienie pracy i poczynań nauczycieli, wtrącać się we wszystko, wszystko podciągać pod jeden strychulec. Nie wolno zapominać, że każdy nauczyciel jest odmienną indywidualnością i że nawet w ramach wspólnie wypracowanych, uzgodnionych i przyjętych zasad i wytycznych, każdy najskuteczniej sprawuje opiekę i wychowuje pod wpływem i oddziaływaniem w ł a s n e j o s o b o w o ś c i, tym, co w nim jest najlepsze i w ł a s n e.

Nic nie szkodzi, że jeden nauczyciel tak, inny zaś trochę inaczej sprawuje funkcję opiekuna, że jeden stoi bliżej prac samorządu, jest otoczony młodzieżą, współpracuje z nią w danej dziedzinie, częściej doradza i pomaga, inny zaś opiekuje się bardziej na dystans, bardziej powściągliwie i dyskretnie. Byle każdy z nich respektował i w razie potrzeby pobudzał inicjatywę młodzieży, byle zostawiał jej dostatecznie duży i dostosowany do stopnia trudności zakres samodzielności i sprzyjał procesowi wzrostu poczucia odpowiedzialności za powierzone sobie zadanie.

Samorząd zaspokaja potrzeby młodzieży

Punktem wyjścia przy zakładaniu i rozwijaniu samorządu uczniowskiego winny być potrzeby praktyczne młodzieży, aktualnie i wyraźnie przez młodzież odczuwane.

Takich potrzeb jest niemało.

Młodzież chce bawić się, ma prawo bawić się i powinna się bawić. Organizowanie różnego rodzaju zabaw klasowych i ogólnoszkolnych — to wdzięczne pole dla samorządności uczniowskiej. Nie trzeba do tego młodzieży nawet zachęcać, wystarczy wykorzystać wychowawczo jej pęd spontaniczny ku zabawie. Będzie chętnie korzystała z okazji i krzątała się koło tych spraw, wykaże wiele inicjatywy i zdobędzie się na wiele nowych pomysłów, będzie rozwijała przy tym zmysł organizacyjny, towarzysko-społeczny, estetyczny. Nasza ingerencja może tu być minimalna, czasem jednak potrzebna będzie nasza rada, wskazówka, pomoc, potrzebna też będzie czujność, żeby nie dopuścić do obniżenia poziomu zabaw, do wulgaryzacji, do wypaczeń. Pamiętam, jakie przykre wrażenie wywierały niektóre zabawy organizowane w szkole, gdy młodzieży pozostawiono nieograniczoną samodzielność i wolność, co spowodowało dzikie zachowanie się w czasie zabawy, stosy śmieci, połamanych krzeseł, a nieraz... pustych butelek po winie. Jakże inaczej przedstawiają się zabawy urządzane obecnie przez samorząd uczniowski w naszej szkole: cechuje je staranne zawsze przygotowanie, miły nastrój, należyty poziom kulturalny i sprawna likwidacja, żeby żadna zabawa w niczym nie zakłócała normalnego toku pracy szkolnej.

Młodzież rwie się do ruchu, do sportu. Szkolne Koło Sportowe to bardzo odpowiednia platforma aktywności samorządowej. Przewodniczący naszego SKS jest członkiem Rady Uczniowskiej. Opiekun SKS nie narzeka na brak inicjatywy ze strony wielu jego członków. Nie trzeba wyliczać tych wielu pozytywnych cech charakteru, jakie — obok tężyzny fizycznej — rozwijają u młodzieży organizowane przez nią, rzecz prosta nie bez opieki i pomocy ze strony opiekuna SKS, rozrywki sportowe, zawody międzyklasowe, pokazy, szkolne święta sportowe itp. W naszej szkole znaczna część grona, i to nie tylko najmłodsi koledzy, żywo interesuje się sportowym życiem młodzieży, a nawet częściowo bierze w nim czynny udział. Na przykład w Dniu Nauczyciela odbyła się m. in. rozgrywka w koszykówce między zespołem uczniowskim a zespołem naszych młodych nauczycieli, której przyglądała się młodzież i całe pozostałe nauczycielstwo.

Wycieczki różnego rodzaju, piesze, narciarskie, kolarskie, kajakowe, obozy stałe i wędrowne, letnie i zimowe — jakaż to bogata i atrakcyjna dziedzina dla działalności samorządowej. W naszej szkole w pierwszych latach jej istnienia ruch wycieczkowy i obozowy był w powijakach i rozwijał się zbyt powoli i dosyć bezplanowo. Organizowany początkowo przez nauczycieli, przy pewnym współdziałaniu uczniów, przechodził potem stopniowo w ręce młodzieży zrzeszonej w samorządzie uczniowskim. Dziś szkoła nasza przoduje w województwie pod względem nasilenia i planowej organizacji ruchu turystyczno-krajoznawczego, a cały ten ruch prowadzi teraz samorząd uczniowski, naturalnie pod czujną opieką nauczycieli. Koło Turystyczno-Krajoznawcze posiada pokaźną bibliotekę, wyszkoliło przewodników turystycznych, często znacznie lepiej przygotowanych do prowadzenia wycieczek niż niektórzy z nauczycieli, ma opracowane liczne trasy wycieczkowe i doskonale orientuje się nie tylko w terenie, ale również w całej stronie organizacyjnej ruchu turystyczno-krajoznawczego. Jest to bardzo wdzięczna dziedzina pracy samorządu i wyrabiania się młodzieży pod względem społecznym, patriotycznym, estetycznym, organizacyjnym, zwłaszcza jeśli tak jak w naszej szkole, ruchem turystycznym podobnie jak i sportowym, pasjonuje się również znaczna część ze-

społu nauczycielskiego. W ostatnim np. obozowisku zimowym obok ok. 60 uczniów i uczennic wzięła udział połowa grona nauczycielskiego, i to nie tylko w charakterze opiekunów-wychowawców, ale również zwykłych uczestników. Duży to był wysiłek organizacyjny i dla aktywu samorządowego, i dla komitetu rodzicielskiego zorganizować w ubiegłym 1958/59 roku szkolnym kilkadziesiąt wycieczek (po trzy w każdej klasie) przeważnie 2-, 4-dniowych oraz cztery obozy wędrowne, ale ileż to dało korzyści natury wychowawczej, ile radości, ile przeżyć, ile wspomnień — nieraz na całe życie.

Potrzeby, które dopiero należy wywołać

Niesłuszny jest, moim zdaniem, pogląd tych wychowawców (a znam takich), którzy uważają, że samorząd uczniowski winien się ograniczać do takiej działalności, która zaspokaja jedynie wrodzone i spontanicznie występujące potrzeby i zainteresowania młodzieży. Uważają oni, że samorząd kończy się tam, gdzie kończy się spontaniczność dziecka, gdzie potrzebna już jest sugestia i zachęta ze strony nauczyciela. Absolutnie nie podzielam takiego zapatrywania. Życie nie polega jedynie na zabawach, rozrywkach, sporcie, wędrówkach i obozach. Życie polega także na spełnianiu szeregu obowiązków. Mamy przez samorząd przygotować młodzież do życia w społeczeństwie, które z natury rzeczy wymaga również wyrzeczeń i podporządkowania się interesom wspólnoty. Oprócz potrzeb indywidualnych dochodzących do głosu spontanicznie istnieją potrzeby społeczne. Istotnym zadaniem nauczyciela jest właśnie prowokowanie dostrzegania tych potrzeb ważnych w społeczeństwie, a nie zauważanych przez młodzież w takim stopniu, jak poprzednio przeze mnie scharakteryzowane. Wysokiej rangi mistrzostwo pedagogiczne wykaże przy tym ten nauczyciel, który potrafi swoim mądrym i na znajomości psychiki dziecka opartym oddziaływaniem wychowawczym doprowadzać do tego, że te potrzeby zostaną odczute przez dziecko jako jego własne. Warto zaiste takiemu celowi poświęcić wiele przemyśleń, cierpliwości, czasu i pracy wychowawczej.

Nikt się nie rodzi z wyraźnie odczuwaną potrzebą czystości, ładu i porządku. A już nasz naród z całą pewnością nie ma tego „we krwi". Nie tylko do szkoły podstawowej, ale i do liceum przychodzi młodzież bez poczucia ładu i porządku, bez wrażliwości na brud, chciałoby się niemal powiedzieć — z zamiłowaniem do brudu, nieporządku i nieładu. Gdybyśmy nie reagowali, nie przeciwdziałali — szkoły nasze prezentowałyby się jak śmietniki i składnice rupieci, wyglądałyby jak pobojowiska. Ale czy taki ma być układ rzeczy, że sprawami zabaw, rozrywek, ruchu sportowego, turystyki i w ogóle wszystkiego tego, co odczuwane jest przez młodzież jako przyjemność, co jej sprawia radość, ma się zajmować samorząd uczniowski, a na przykład sprawy higieny, czystości, porządku mają należeć wyłącznie do nauczyciela, który ma je regulować sam, bez udziału samorządu uczniowskiego, a więc jedynie w ramach regulaminu szkolnego, w drodze nakazów, zakazów i wszelkiego rodzaju odgórnie działających rygorów. Czy pedagogicznie słuszne byłoby takie rozgraniczenia zadań? Słyszałem tego rodzaju herezje pedagogiczne i staczałem z nimi dyskusyjne boje. Bo gdyby pogodzić się z nimi, to chcąc być konsekwentnym, trzeba by przeprowadzić jeszcze dalszy i szczegółowszy podział zadań i przydział ról między samorząd i nauczycieli. Weźmy na przykład zagadnienie

zabawy. Czy wszystko w niej jest tylko przyjemnością i zaspokojeniem wyraźnie istniejących potrzeb? Młodzież chętnie przygotowuje zabawę, bo ma w bliskiej perspektywie przyjemność i potem bawi się całą duszą — ale czy nie zdarza się, że po zakończeniu zabawy nie ma komu doprowadzić sal zabawowych do należytego porządku? Bo zabawa jako całość organizacyjna składa się z trzech części, wyróżniamy w niej trzy etapy: prace przygotowawcze, właściwą zabawę i prace likwidacyjne. Ten ostatni etap jest najmniej atrakcyjny i nie ma wiele wspólnego ze spontanicznością i silnie odczuwanymi potrzebami młodzieży. A więc czy tylko dwie pierwsze, bardziej przyjemne części zabawy miałyby wchodzić w ramy działalności samorządu?

A weźmy teraz wycieczkę — znowu jako całość złożoną z szeregu etapów i elementów. Uczniowie lubią wędrować, obozować, biwakować — ale lubią też, wiemy o tym, po każdym postoju pozostawiać po sobie śmietnik na tzw. łonie natury. Czy nie należy zdecydowanie przeciwdziałać tej tendencji, temu rodzimemu obyczajowi? Czy zabawy, wędrówki, obozy nie są odpowiednim terenem do walki z tym naszym niechlujstwem, terenem wypleniania złych i zaszczepiania dobrych nawyków? A kto się ma tym zająć: czy tylko nauczyciel?

Jeśli nasza młodzież nie odczuwa sama potrzeby czystości, ładu i porządku, to my, jej wychowawcy, musimy tę potrzebę prowokować, musimy zaszczepiać, budzić i rozwijać. I ta potrzeba nie tylko może, ale powinna stać się punktem wyjścia poczynań samorządu uczniowskiego. A my — jako opiekunowie samorządu — winniśmy robić wszystko, co leży w naszej mocy, aby ta potrzeba była z czasem odczuwana przez naszych wychowanków jako ich własna. Nie jest to łatwe zadanie, ale wykonalne.

Szkoła, w której pracuję, ma od wielu lat opinię jednej z najczyściejszych w całym okręgu. Twierdzę, że nie osiągnęlibyśmy tego stanu rzeczy bez współdziałania samorządu uczniowskiego. Czystość, ład i porządek to punkt ambicji naszego samorządu. Miło patrzeć na chłopców i dziewczęta, jak z opaskami na ramieniu pełnią bardzo gorliwie swe codzienne obowiązki na wyznaczonych im przez ich władze samorządowe posterunkach: przy wejściu do szkoły od frontu i od podwórza, w klasach, na korytarzach, przy szatni, w jadalni, w czytelni, na boisku szkolnym. Kilkunastoosobowe ekipy dyżurnych ogólnoszkolnych wyznaczane są kolejno przez poszczególne samorządy klasowe na okres tygodnia. Miło jest zwłaszcza obserwować, jak uczniowie najstarszych klas okazują posłuch i podporządkowują się pełniącym funkcje dyżurnym „maluchom" z klasy ósmej. Było z tym dawniej trochę kłopotu. Zdarzało się, że ci najmłodsi uskarżali się na najstarszych, lekceważących polecenia funkcyjnych ośmioklasistów. Zajęła się tym gazetka szkolna — organ samorządu uczniowskiego, skrytykowała takie antyspołeczne stanowisko niektórych zarozumialców z klas starszych, pomogli wychowawcy tych klas — i niepożądane objawy zostały zlikwidowane.

Bez przesady i bez naciągania faktów do pragnień mogę stwierdzić, że potrzebę czystości i porządku młodzież nasza w znacznym stopniu odczuwa już jako potrzebę własną. Wprawdzie napływa co roku do szkoły masa nowych uczniów bez ugruntowanych nawyków czystości i porządku, ale pracę wychowawczą nad nimi ułatwia nam bardzo klimat panujący w szkole i wytworzona już długoletnia tradycja, co w dużym stopniu jest zasługą dobrze pracującego samorządu uczniowskiego.

Jeszcze kilka przykładów

Nie będę tu omawiał wszystkich odcinków pracy naszego samorządu, na których mamy do czynienia z zaspokojeniem nie tyle naturalnych zainteresowań i potrzeb młodzieży, ile raczej potrzeb społecznych, nie odczuwanych przez młodzież samorzutnie, lecz sugerowanych czy prowokowanych przez nauczyciela. Wymienię jeszcze tylko niektóre.

Nie należy do nadzwyczajnej przyjemności zbiórka makulatury i innych odpadków użytkowych, trudno liczyć na to, że młodzież będzie ją przeprowadzała z entuzjazmem. Różnie z tym bywało wówczas, gdy samorząd był u nas dopiero w powijakach. Obecnie gromadzenie surowców wtórnych weszło w nawyk, comiesięczna zbiórka przeprowadzana jest sprawnie, wyniki jej są nieraz imponujące.

Nie było trudno wzbudzić u młodzieży ambicji uzyskiwania należytych wyników akcji gromadzenia funduszu na budowę szkół Tysiąclecia. Działalność Szkolnego Koła Budowy Szkół jest dziś wśród młodzieży dostatecznie popularna. Sprzyja temu zresztą propaganda w prasie i powszechnie odczuwana w społeczeństwie paląca potrzeba nowych budynków szkolnych. Czy nie warto było pokusić się o to, żeby zbliżyć młodzież do tej społecznej potrzeby samej młodzieży?

Sekcja Nauki Samorządu Ogólnoszkolnego przejawia aktywność na trzech odcinkach.

Prowadzi czytelnię uczniowską (dosyć dobrze wyposażoną) oraz kółka zainteresowań, zaspokajających potrzeby uczniów wybijających się w pewnych przedmiotach nauki czy też przejawiających inne specjalne zainteresowania (np. Koło Fotograficzne, Koło Taneczne, Koło Recytatorskie).

Inaczej rzecz przedstawia się z trzecim działem pracy Sekcji Nauki — z akcją koleżeńskiej pomocy uczniom słabym w nauce. Uczniów potrzebujących pomocy jest sporo, natomiast dobrowolnych zgłoszeń do jej udzielania jest za mało. Gdy dawniej samorząd próbował oprzeć tę akcję na pewnej odpłatności, to okazało się, że o pomoc zgłaszało się niewielu, natomiast chętnych do udzielania pomocy było nawet za dużo. Potem, gdy samorząd zajął się udzielaniem pomocy czysto koleżeńskiej, bezinteresownej, stosunek okazał się odwrotny. Niemniej w bieżącym roku szkolnym zgłosiło się dobrowolnie ponad 30 uczniów i uczennic chętnych do udziału w akcji pomocy koleżeńskiej i akcja ta rozwija się dosyć pomyślnie. Nie trzeba się zrażać ani zniechęcać, gdy w pracy wychowawczej nad młodzieżą nie osiągamy szybko wyników.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Doszedłem w swej długoletniej pracy pedagogicznej do niezachwianego przeświadczenia, że powodzenie procesu przekształcania potrzeb „prowokowanych" przez nauczyciela na potrzeby odczuwane przez młodzież jako jej własne w bardzo poważnym stopniu zależy od ogólnego klimatu szkoły, od jej atmosfery wychowawczej. Jeśli wychowawcy rozumieją młodzież i jej zainteresowania, jeśli młodzież czuje się w szkole dobrze, jeśli stosunki między nią a gronem nauczycielskim oparte są na wzajemnym zaufaniu i życzliwości, to w takiej atmosferze proces uspołecznienia nie natrafia na niepokonane trudności. Dobra atmosfera życia szkolnego to warunek sine qua non skuteczności wychowania społeczno-moralnego.

A. ZIĘBA
Wrocław

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

PRZESTĘPCZOŚĆ DZIECI I MŁODZIEŻY W ŚWIETLE LITERATURY NAUKOWEJ

Listę autorów piszących w ostatnich dziesiątkach lat na temat przestępczości młodzieży otwiera niewątpliwie Beniamin Lindsey, inicjator pierwszego sądu dla nieletnich zorganizowanego w Chicago w 1899 r. Jego dzieło pt. *Revolt of Modern Youth* * zdobyło sobie b. szybko rozgłos w świecie dzięki aktualności omawianego problemu, jak i dzięki oryginalnemu ujęciu zagadnienia. Autor wykazuje dowodnie, że tzw. „bunt młodzieży" przeciw panującemu porządkowi ma społeczne, a nie biologiczne podłoże. Na końcu książki, która w latach trzydziestych naszego stulecia poruszyła opinię pedagogów całego świata, rzuca do dziś nie rozstrzygnięte pytanie: „karać czy ratować młodego przestępcę?"

W naszej najnowszej literaturze popularnonaukowej ten sam problem omówiony jest w książce Cz. Czapowa pt. *Czy Johny stanie się gangsterem?* ** Problematyka książki oparta jest na bogatej literaturze omawiającej problemy przestępczości nieletnich *** oraz na własnych badaniach i przemyśleniach autora. Treść pracy — poza wstępem i uwagami końcowymi — dzieli się na sześć rozdziałów o następujących tytułach:

I. W kręgu teoretycznych uogólnień.
II. Kształtowanie środowiska społecznego.
III. Los młodego winowajcy.
IV. Technika pedagogicznej perswazji.
V. Tworzenie sytuacji pedagogicznych.
VI. Psychoterapia.

Punkt wyjściowy do rozważań teoretycznych autora stanowi teza, że „przestępcą może się stać każdy, jeżeli tylko okoliczności sprzyjają jego bliskiej łączności z przestępczymi wzorami postępowania" ****. W toku swych dalszych wywodów Czapow udowadnia tezę, że przestępczość jest zjawiskiem społecznym i dlatego jej przyczyn należy szukać w społecznych warunkach bytu jednostki, a nie w biologicznym uwarunkowaniu. Społecznymi też, a nie klinicznymi środkami należy „leczyć" tego typu „schorzenia" ludzkie.

Złe warunki domowe dziecka, brak ciepła rodzinnego, trudne sytuacje ekonomiczne rodziny i jej pozycja społeczna, nieodpowiednie sąsiedztwo, grupy rówieśników, wpływ szkoły, praca i sposób spędzania przez młodego człowieka wolnego czasu: oto główne źródła przestępczości dzieci i młodzieży.

---

* Książka ta opracowana przez B. Lindseya i W. Evansa znana jest mi w tłumaczeniu i opracowaniu niemieckim pt. *Die Revolution der modernen Jugend.* Wyd. Deutsche Verlags Anstalt Stuttgart.

** Czesław Czapow: *Czy Johnny stanie się gansterem?* Wiedza Powszechna 1959 r. ss. 189.

*** Spis literatury przedmiotu w języku polskim, rosyjskim, niemieckim, angielskim, francuskim zamieszczony jest na końcu książki.

**** Cz. Czapow: *Czy Johnny...* s. 8.

Autor, powołując się na Makarenkę jak i na pisarzy amerykańskich, stwierdza, że najczęstszą przyczynę wykolejenia się młodzieży stanowi brak przyjaznego środowiska rodzinnego, brak życzliwych przyjaciół, odpowiedniego kolektywu oraz perspektyw życiowych u młodego człowieka.

Szukając więc przyczyn przestępczości naszej młodzieży, należy w pierwszym rzędzie zbadać, czy w konkretnym środowisku nie przeżywają kryzysu instytucje społeczne, które mają wprowadzać młodzież w świat dorosłych.

Chuligaństwo jest niewątpliwie przejawem tego kryzysu. Przejawiający się w różnych formach rozpad tradycyjnych więzi społecznych łączących członków rodziny wywołuje u młodych ludzi poczucie osamotnienia, niepewności i towarzyszący mu brak poczucia bezpieczeństwa. Młody osobnik, nie znajdując zaspokojenia wszystkich swych potrzeb oraz oparcia społecznego w rodzinie, szuka tego oparcia i akceptacji swych czynów poza rodziną — często w przestępczej grupie rówieśników.

W życiu grupy rówieśniczej chce uczestniczyć każde niemal dziecko. Trzeba tylko, aby to była odpowiednia grupa. Organizacje młodzieżowe mogą zaspokoić ten naturalny u starszych dzieci i młodzieży pęd do zrzeszania się do życia społecznego, jeżeli: a) zdołają zainteresować swych członków określonymi treściami i wzorami kulturowymi, b) zapewnią ludziom doświadczonym dyskretne kierownictwo w grupie i c) wciągną bardziej aktywną i społecznie wyrobioną młodzież do czynnej pracy wychowawczej. Wychowanie w grupie rówieśników w zasadzie jest samowychowaniem, stąd aktywność wyrobionej społecznie młodzieży może tu odegrać b. ważną rolę. Przyczyna wykolejenia się młodzieży często znajduje się w szkole. Dzieci zaniedbane, upośledzone czy niedobre niejednokrotnie w szkole, w zetknięciu się z kolegami, nabierają wrogiego stosunku do społeczeństwa. Czują się tu bowiem gorsze, niepotrzebne, obce środowisku szkolnemu. Takie dzieci często w grupie przestępczej szukają oparcia społecznego, a w szkodliwych społecznie czynach — uznania dla siebie.

Trzeba, żeby szkoła nie tylko uczyła, ale i wychowywała, trzeba, żeby ona więcej, niż to się powszechnie dzieje, dostarczała młodzieży światopoglądowej motywacji dla uzasadnienia jej postępowania. W centrum zainteresowań i zabiegów wychowawczych szkoły winny się znaleźć zagadnienia ideałów życiowych współczesnej młodzieży, kształtowania silnych charakterów, bowiem „walka z przestępczością nieletnich i młodocianych polega nie tylko na kształtowaniu w określony sposób określonego środowiska społecznego. Walka z przestępczością dzieci i młodzieży polega także na kształtowaniu osobowości określonej jednostki celem usunięcia skłonności przestępczych i utrudnienia powtórnego konfliktu z prawem". Czapow, s. 46.

Ale o tym — „czy Johnny stanie się gangsterem" — zadecyduje też w dużej mierze wyrok sądu, przed którym staje nieletni przestępca. Dokonująca się na przestrzeni 60 lat ewolucja sądów dla nieletnich poszła słusznie w kierunku przekształcenia ich z instytucji karzącej w instytucję wychowawczą i leczniczą, współpracującą na co dzień z pedagogami, psychologami, socjologami i lekarzami. Dziś już opinia publiczna coraz natarczywiej dopomina się przed wydaniem wyroku na nieletniego przestępcę ekspertyzy naukowej ze strony psychologa, pedagoga czy lekarza.

Instytucja kuratorów sądowych jest też w dużej mierze instytucją wychowawczą.

Wszelkie działania resocjalizacyjne skierowane na młodego przestępcę mają na celu: a) tworzenie odpowiednich warunków środowiskowych sprzyjających resocjalizacji, b) organizowanie takiego oddziaływania pedagogicznego, które by ułatwiało przekształcenie opinii i postaw u nieletniego przestępcy i c) skuteczne leczenie psychiczne (przy stanach nerwicowych, w wypadku chorób umysłowych i tp.).

Szczegółowo technikę organizowania korzystnych ze stanowiska zadań resocjalizacji warunków środowiskowych, technikę organizacji oddziaływania pedagogicz-

nego skierowanego bezpośrednio na danego osobnika jak i technikę psychoterapii, omawia autor w ostatnich rozdziałach książki.

Książka ma w zasadzie charakter informacyjny. Bogactwo problematyki jak i obszerny zestaw bibliograficzny to czynniki, które zainteresują pracą Czapowa wielu teoretyków, prosty zaś i jasny wkład treści wpływa na to, że na kartkach książki jak i we własnych doświadczeniach odpowiedzi na pytanie postawione w tytule będą szukali b. liczni rodzice i wychowawcy naszej młodzieży.

Żałować należy, że książka ukazała się w tak niewielkim nakładzie (9500 egzemplarzy).

O dużym zapotrzebowaniu społecznym na literaturę tego typu może świadczyć wymownie fakt, że np. broszura Z. Szymańskiej pt. *Dziecko wykolejone* * w krótkim czasie doczekała się drugiego wydania (wyd. I 1957 r. wyd. II 1959 r.). Intencją autorki było zbadanie przyczyn sprzyjających wykolejeniu dzieci i naświetlenie ich cech specyficznych oraz poszukiwanie ewentualnych dróg naprawy **. Wśród wielu przyczyn przestępczości — jak wykazuje autorka — na pierwsze miejsce zdecydowanie wysuwają się przyczyny społeczne takie, jak: złe warunki rodzinne dziecka (rodziny rozbite czy niepełne), „ulica", czyli przestępcze grupy rówieśników, nieodpowiednia atmosfera w szkole, osobiste przeżycia (rozczarowanie, sponiewieranie własnej godności). Ale przestępczość dzieci i młodzieży może też być uwarunkowana czynnikami biologicznymi takimi, jak np. kalectwo, zły stan zdrowia, upośledzenie umysłowe, psychopatia itp. „Aby poznać więc przyczyny wykolejenia się dziecka, musimy gruntownie zapoznać się z jego środowiskiem rodzinnym, z warunkami, w jakich wzrastało ono od zarania życia — z jego przeżyciami szkolnymi, z kolegami, którzy w życiu jego odgrywali rolę, z jego przeżyciami osobistymi oraz z jego strukturą psychofizyczną" ***. W końcowych partiach książki autorka omawia najbardziej typowe czyny aspołeczne dzieci wykolejonych (włóczęgostwo, kradzież, wykroczenia seksualne i chuligaństwo). Rozważania teoretyczne są ilustrowane konkretnymi przykładami z życia, co czyni książkę zrozumiałą dla każdego czytelnika.

Prof. Batawia w swej książce pt. *Proces społecznego wykolejenia się nieletnich przestępców* **** omawia w zasadzie tę samą problematykę i również dochodzi do stwierdzenia, że przyczyny społeczne przestępczości nieletnich w większości wypadków tkwią w rodzinie przestępcy. Brak ciepła rodzinnego, atmosfery miłości i wzajemnej życzliwości, brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji: oto główne przyczyny tragedii i wykroczeń dziecięcych.

Autor w oparciu o wieloletnie zespołowe badania przeprowadzone nad 150 nieletnimi przestępcami zebrał b. bogaty materiał dowodowy, który umożliwił mu ukazanie procesu wykolejenia się i demoralizacji młodzieży. Z zebranych materiałów wynika też, że obok złych warunków rodzinnych — szkoła, grupy rówieśników, a także błędna polityka sądów dla nieletnich, mogą być źródłem występków, złe zaś metody wychowawcze w zakładach odosobnienia — przyczyną recydywy.

Autor pracy skoncentrował swoją uwagę niemal wyłącznie na młodzieży zdemoralizowanej czy przestępczej. Mało natomiast miejsca poświęcił zagadnieniom profilatyki, która zastosowana w pracy wychowawczej uchroniłaby niejedno dziecko od demoralizacji i przestępstw. Podzielam też w pełni uwagę krytyczną prof. Że-

* Dr Zofia Szymańska: *Dziecko wykolejone*. PZWL. W-wa 1959 r. Wyd. II ss. 148. Pierwszą (w pewnym sensie) część tej książki stanowi inna praca tej samej autorki pt. *Dziecko trudne*. W-wa 1955 r.

** Z. Szymańska: *Dziecko wykolejone* s. 5.

*** Jw. s. 8.

**** St. Batawia: *Proces społecznego wykolejenia się nieletnich przestępców*. W-wa 1958 r. ss. 237.

browskiej, która do braków pracy zalicza niewykorzystanie przez jej autora wyników najnowszych badań psychologów polskich dotyczących problemu przestępczości *.

Pod kierunkiem prof. Batawii były też prowadzone badania nad 124 grupami nieletnich złodziei. Częściowe wyniki tych badań przedstawiła A. Pawełczyńska w art. pt. *Normy wartości i funkcje grupy nieletnich przestępców* **.

Przedmiotem szczegółowych analiz autorki były następujące sprawy:

a) geneza grup przestępczych (na tle środowiska społecznego i ekologicznego),
b) organizacja grup,
c) kształtowanie się społecznego systemu wartości,
d) pozaprzestępcze funkcje grupy.

Z analizy bogatego materiału dowodowego wynika, że grupy nieletnich przestępców rekrutują się najczęściej z dzieci-włóczęgów lub też spośród tych, które najczęściej i najchętniej przebywają poza domem, gdyż rodzina nie zabezpiecza im zaspokojenia wszystkich podstawowych potrzeb społecznych takich, jak potrzeba: miłości, zaznaczenia swej ważności, współżycia z rówieśnikami, więzi uczuciowej, solidarności itp.

Ciekawe są też spostrzeżenia autorki dotyczące norm „moralnych" obowiązujących w grupie. Badania wykazały, że istnieje ścisły związek między doskonaleniem się struktury organizacyjnej grupy a precyzją i siłą norm moralnych regulujących postępowanie członka grupy. Normy te narastają w czasie trwania grupy; z czasem też doskonali się jej struktura organizacyjna.

Artykuł A. Pawełczyńskiej jest doskonałą ilustracją — jakie poczynania należy przedsięwziąć przy badaniu grup przestępczych (wybór terenu badań, metod badawczych, ustalenie problematyki badań, sposób analizy materiału, formowanie wniosków końcowych).

Tę samą wartość dydaktyczno-metodyczną (obok walorów poznawczych) posiada książka prof. J. Konopnickiego pt. *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko* ***. Autor pracy wykazuje, że aspołeczne czyny dzieci i młodzieży mogą też mieć swoje źródła w niepowodzeniach szkolnych młodego człowieka, wyrażanych najczęściej w złych stopniach.

Na duże znaczenie wychowawcze kontaktów młodego człowieka, znajdującego się w zakładzie wychowawczym czy w więzieniu, z najbliższymi członkami rodziny zwraca uwagę dr J. Jadot — Decroly z Brukseli w swym referacie wygłoszonym na Światowym Kongresie zorganizowanym przez Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem w Zagrzebiu w 1954 r. ****

Drukowany w nrze 4 (6) „Kwartalnika Pedagogicznego" z r. 1957 artykuł Cz. Czapowa pt. *Przestępstwo chuligańskie w świetle problemu złego przystosowania* oparty jest na bogatej literaturze socjologicznej i psychologicznej amerykańskiej oraz angielskiej. Dla polskiego czytelnika może on stanowić swego rodzaju bibliografię rozumowaną zagadnienia ujętego w tytule. Amerykańska i angielska literatura dotycząca przestępczości nieletnich jest b. bogata. Niepełny spis tej literatury znajdzie czytelnik na ostatnich stronach książki Cz. Czapowa: *Czy Johnny stanie się gangsterem?*

J. KWIATEK
Poznań

---

* Zob. M. Żebrowska — rec. cyt. pracy St. Batawii druk. w „Psychologii Wychowawczej" nr 4 z r. 1959 s. 434 i nast.

** Anna Pawełczyńska: *Normy, wartości i funkcje grupy nieletnich przestępców*. „Państwo i Prawo". Zeszyt 1 (167) 1960 r. s. 66 i nast.

*** Jan Konopnicki: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. PWN 1957 ss. 171.

**** Zob. wyd. *Opieka nad dzieckiem i rodziną*. W-wa 1959 r. s. 146 i nast.

IGNACY SZANIAWSKI „KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE A PRACA RĘCZNA" Warszawa 1959 r. PZWS ss. 396.

Wymieniona praca składa się ze wstępu oraz z sześciu części, z których pierwsza wprowadza czytelnika w zagadnienia kształcenia politechnicznego, w jego teorię i praktykę oraz uwydatnia niewłaściwe ujmowanie tych zagadnień w wielu publikacjach pedagogicznych; część druga poświęcona jest poprawnej ocenie ślöjdu na tle jego powstawania, rozwoju i ewolucji ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji ślöjdu polskiego i przemian, jakie ten ślöjd przechodził dzięki pracom Władysława Przanowskiego i jego współpracowników z Państwowego Instytutu Robót Ręcznych w Warszawie; część trzecia omawia antynomie między technicznym i pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i skutki tych antynomii; część czwarta rozważa stosowanie przez uczniów narzędzi prostych w procesie kształcenia politechnicznego; część piąta zawiera charakterystykę porównawczą stanu nauczania pracy ręcznej we współczesnej szkole, a część szósta poświęcona jest nauczycielowi, jego kwalifikacjom, zadaniom i przygotowaniu do nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego. Książkę kończy spis ilustracji i ich źródeł oraz skorowidz nazwisk.

Dr Ignacy Szaniawski należy do tych nielicznych u nas znawców pedagogiki, którzy wytrwale walczą o wychowanie techniczne naszej młodzieży, pobierającej naukę w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i licealnej). Co więcej, Ignacy Szaniawski walkę tę prowadzi z wyjątkowym uporem i pasją, nie zważając na napotykane tu i ówdzie opory i brak zrozumienia tak ważnej w obecnych warunkach sprawy „technizacji" naszego społeczeństwa i wykształcenia odpowiednich pracowników dla wszystkich dziedzin naszego życia gospodarczego i społecznego.

Liczne publikacje, ogłaszane przez prof. Szaniawskiego w prasie nauczycielskiej, wieńczy obecnie wymieniona wyżej obszerna praca, która jest nie tylko próbą monograficznego ujęcia zagadnień pracy ręcznej w szkołach, nie tylko źródłem ciekawych informacji o stanie i przebiegu procesu kształcenia politechnicznego i nauczania pracy ręcznej w różnych krajach, lecz również stanowi syntezę wielu różnorodnych elementów, z których powstaje mocna konstrukcja, uzasadniająca konieczność poważnego traktowania sprawy wychowania technicznego ogółu naszej młodzieży.

Tę mocną konstrukcję tworzy autor na podbudowie rozważań zależności upowszechnienia kultury ogólnej i technicznej w społeczeństwie od wprowadzenia do szkół procesu kształcenia politechnicznego.

Bez uwzględnienia kształcenia politechnicznego — twierdzi autor — problemy humanizacji i alienacji pracy mogą zawisnąć w metafizycznej próżni. Krytykując freudowską koncepcję kultury masowej, autor udowadnia, że uczucia niedosytu i niezaspokojonych pragnień oraz pasywna lub kontemplacyjna postawa konsumenta wobec przejawów kultury — mogą ulec pozytywnym zmianom dzięki uzyskaniu przez tegoż konsumenta wykształcenia politechnicznego. Autor słusznie podkreśla, że grupa przedmiotów cyklu ogólnokształcącego nie powinna podlegać procesowi kształcenia politechnicznego, ale z nim nie koliduje i nie wyklucza prowadzenia pracy ręcznej jako odrębnego równouprawnionego przedmiotu nauczania. Wymaga to jednak podniesienia liczby lat nauczania zarówno w szkole podstawowej, jak i w licealnej. Wydaje się, że słuszna jest również krytyka pewnych publikacji domagających się „spolitechnizowania" przedmiotów humanistycznych z łaciną włącznie, a odnoszących się niechętnie lub obojętnie do tak ważnego w procesie politechnizacji nauczania przedmiotu, jakim jest praca ręczna.

Obawy, że szkoła ogólnokształcąca może się — przez wprowadzenie kształcenia politechnicznego — zdehumanizować, rozwiewają się, jeśli weźmiemy pod uwagę, że kształcenie politechniczne nie jest wcale przeciwstawne humanistycznemu, a praw-

dziwe przyczyny dehumanizacji mają swe źródła nie we wkraczaniu techniki do szkoły, lecz w złym nauczaniu „humaniorów".

Niesłuszne jest również — wg autora — stanowisko pedagogów ze szkolnictwa zawodowego, że nauczanie pracy ręcznej w szkole ogólnokształcącej przyswaja młodzieży złe nawyki, fałszywe umiejętności i błędne przygotowanie techniczne.

Błędem by było również wprowadzenie do szkół (jak chcą pewni pedagodzy) „przedmiotu politechnicznego" zamiast wyraźnie określonych przedmiotów o charakterze technicznym, wśród których na pierwszym miejscu należy postawić pracę ręczną.

Omawiając związek między kształceniem politechnicznym a kulturą pracy i jej bezpieczeństwem, autor udowadnia, że praca ręczna wpływa dodatnio na zdrowie młodzieży i uczy przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy.

Powołując się na dzieła Marksa i współczesnych socjologów oraz psychologów pracy (Fiedmann, Dahrendorff), autor dowodzi, że kształcenie politechniczne wiedzie do humanizacji pracy w ogóle. Prowadząc paralelę między kształceniem politechnicznym a zawodowym, autor przytacza bardzo ciekawe dane o przemianach w strukturze szkoły zawodowej. Jeśli bowiem w latach 1950—1956 wzrastała liczba różnych specjalności zawodowych i różnych typów szkół zawodowych, to od roku 1958 zaczyna się redukcja tych specjalności. Z tego autor wysnuwa wniosek, że szkoła zawodowa również politechnizuje się.

Następnie autor przechodzi do historii slöjdu, podkreślając zarówno jego trwałe, jak i przebrzmiałe wartości, różne kierunki slöjdu oraz jego zaczątki i rozwój na ziemiach polskich. Ciekawe są pierwsze koncepcje slöjdu opracowane przez Spissa, Bruchnalskiego, Siedmiograja i innych w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia; ciekawa jest również analiza slöjdu polskiego w latach 1918—1939, która doprowadziła, dzięki pracom Wł. Przanowskiego i jego współpracowników do utworzenia oryginalnej koncepcji polskiego systemu nauczania pracy ręcznej.

Opierając się o prace Ferrière'a, Rowida i Nawroczyńskiego, autor podkreśla walory pracy ręcznej i uzasadnia potrzebę poznania przez nauczycieli historii slöjdu i jego metod. Słuszne jest również twierdzenie, że nawiązując do slöjdu, nie nawiązujemy do jego filozoficzno-ekonomiczno-politycznej nadbudowy, lecz do rzeczywistych wartości, jakie wniósł do szkolnictwa i nauk pedagogicznych.

Rozważając antynomie między technicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i skutki tych antynomii, autor uwzględnia nie tylko zależności i wpływ na pracę ręczną najnowszej techniki produkcji, jak mechanizacja i automatyzacja pracy, nie tylko wpływy ekonomiczne i społeczne, ale wkracza również w dziedzinę filozofii pracy i uzasadnia wpływ ręki ludzkiej na wszelkie przejawy działalności człowieka. Źródła błędów i potknięcia, jakie powstały w procesie formowania się kształcenia politechnicznego w Związku Radzieckim, a które spowodowały w Polsce Ludowej ograniczenia w nauczaniu pracy ręcznej i zlikwidowanie P.I.R.R. — autor widzi między innymi w pogardliwym odnoszeniu się do „rzemieślnictwa" i w traktowaniu rzemiosła jako anachronizmu technicznego, podczas gdy rzemiosło po dostosowaniu się do osiągnięć rewolucji technicznej przeżywa znów swój renesans, a praca ręczna w zmienionych warunkach i w określonych przypadkach staje się jednak nieodzowna. Autor słusznie zaznacza, że podporządkowanie szkoły zakładom produkcyjnym, co miało miejsce w Związku Radzieckim w latach trzydziestych bieżącego stulecia, doprowadziło do fetyszyzacji pracy wytwórczej w pedagogice i do fetyszyzacji pojęcia pracy w szkole ogólnokształcącej. Przytaczając poglądy na nauczanie pracy ręcznej klasyków pedagogiki, jak: Komeńskiego (trójkąt mądrości), Rousseau (ręka wyrabia charakter), Pestalozziego (wychowanie wszechstronne z umiejętnościami manualnymi) oraz stanowisko K. Marksa w tych sprawach — autor widzi przyczyny nienawiązywania przez współczesnych pedagogów do

tych poglądów w powstałym micie o „drobnomieszczaństwie" pracy ręcznej i w błędnym wniosku, że jedynym rozwiązaniem kształcenia politechnicznego jest praca produkcyjna w nowoczesnej fabryce. Tymczasem dla pedagoga decydującymi są względy dydaktyczno-wychowawcze, epistemologiczne i estetyczne, a te w procesach kształcenia politechnicznego mogą występować tylko na terenie szkolnym. I aczkolwiek błędem byłoby również sprowadzać kształcenie politechniczne wyłącznie do aspektu pracy ręcznej, to jednak bez tego aspektu proces kształcenia politechnicznego byłby nierealny

Po ciekawym studium nad budową i funkcjami ręki ludzkiej oraz porównaniu układu ręki do narzędzi prostych, autor wykazuje ścisłą analogię między ręką ludzką a sztucznymi rękami, stosowanymi w technice nuklearnej, oraz doszukuje się w konstrukcji maszyn zależności ich mechanizmów od budowy i działania narzędzi prostych.

W rozdziale „Praca ręczna dzieci a praca wyalienowana" autor omawia pedagogiczne i pozapedagogiczne problemy alienacji na tle problematyki kształcenia politechnicznego, podważając przy tym argumenty ekonomiczne, jakie wysuwano przeciwko manualizmowi w szkole socjalistycznej.

W części czwartej, poświęconej zadaniom narzędzi prostych w procesie kształcenia politechnicznego — autor dowodzi, że poznanie narzędzi prostych jest warunkiem zrozumienia funkcji maszyn.

Przypominając, że kształcenie politechniczne jest zasadniczym elementem marksizmu, autor podkreśla, że żądanie przejścia od narzędzia prostego do maszyny wynika z analizy historii techniki i z analizy psychologicznej pracy dziecka oraz ze stanowiska tak wybitnego socjologa, jakim był Karol Marks. Cytując wypowiedzi Marksa, z rozdziału „Maszyna i wielki przemysł" (s. 398 i następne *Kapitału)* i udowadniając, że praca produkcyjna sama przez się nie jest pracą o charakterze politechnicznym i nie zawsze ma charakter wychowawczy — autor twierdzi, że nie można przypisywać Marksowi pomieszania zasady poglądowości oraz wykształcenia ogólnego z kształceniem politechnicznym i sprzeciwiania się uprawianiu teorii i praktyki pracy ręcznej. To pomieszanie pojęć i mylną interpretację poglądów Marksa autor przypisuje pewnym marksistowskim pedagogom — schematystom i dogmatystom.

Nie są istotne obawy — twierdzi autor — aby uczniowie szkoły ogólnokształcącej kształceni politechnicznie stali się specjalistami i zdobywali wykształcenie monotechniczne. Zdobędą oni tylko znajomość najważniejszych podstaw techniki, umiejętność posługiwania się narzędziami prostymi i zapoznają się z pracą na maszynach uniwersalnych. Rozważając zagadnienie wyzyskiwania w procesie kształcenia politechnicznego pobliskich szkole zakładów produkcyjnych, autor słusznie uważa, że nie wolno determinować kierunku kształcenia uczniów z punktu widzenia przypadkowej lokalizacji takich czy innych ośrodków życia gospodarczego. Zagadnienia praktyk produkcyjnych uczniów szkół ogólnokształcących nie można jednak uważać za całkowicie wyjaśnione. Sprawa ta nadawałaby się do szerszego omówienia i przedyskutowania i dlatego wypowiedzi jej dotyczące pomijam. Wydaje mi się natomiast, że autor chce zbytnio rozszerzyć nauczanie pracy ręcznej na takie maszyny (młoty mechaniczne), jakie w szkole ogólnokształcącej nie będą stosowane.

Dalej wkracza autor w zagadnienia ekonomiki przemysłowej i z tych rozważań wysnuwa wnioski dotyczące bazy zaopatrzeniowej dla szkół, a następnie podaje przykłady stosowania zasady dydaktycznej „od prostego do złożonego" w nauczaniu agrotechniki oraz skutki pedagogiczne stosowania tej zasady w procesie kształcenia politechnicznego. Manualizm — twierdzi autor — tylko wówczas może oznaczać kres werbalizmu i koniec pasywności szkoły ogólnokształcącej, gdy jest rozpatrywany w teorii, a urzeczywistniany w praktyce — politechnicznie.

Część piątą rozpoczyna ogólna charakterystyka postulatów pedagogiki burżuazyjnej wobec przemian we współczesnej technice. Autor powołuje się tu na publikacje UNESCO, Akademii Nauk RSFRR oraz na wypowiedzi Alberta Einsteina, domagającego się obowiązkowego nauczania zajęć praktycznych w szkole ogólnokształcącej. Autor podkreśla również, że w wielu krajach kapitalistycznych nauka pracy ręcznej w szkołach trwa 8, 9 — a nawet 10 lat, i to minimum po 2 godziny tygodniowo w każdej klasie.

Podając charakterystykę stanu i metod nauczania pracy ręcznej we Francji, Belgii, Szwajcarii, Danii, Niemczech oraz w Ameryce, autor jak najbardziej obiektywnie ocenia te metody i wysnuwa z nich wnioski i wskazania dla szkolnictwa polskiego.

W większości tych krajów ideą przewodnią w nauczaniu podstaw techniki w szkole ogólnokształcącej jest kojarzenie myślenia ogólnego z myśleniem technicznym i przezwyciężanie antynomii między ślöjdem a techniką współczesną. Rozważania urozmaicone są opisami i przykładami nauczania techniki w szkołach w Birmingham, w Bloomsfield i w szkołach francuskich (przyrodoznawstwo stosowane). Wszędzie od nauczycieli pracy ręcznej są wymagane specjalne kwalifikacje techniczne i pedagogiczne, a nadzór nad nauczaniem jest powierzony wizytatorom posiadającym dłuższy staż zawodowy i pedagogiczny. We Francji wizytatorami nauki pracy ręcznej są wybitni nauczyciele przedmiotów technicznych w szkołach rzemieślniczych lub średnich technicznych.

Próbą typologii i charakterystyki nauczyciela pracy ręcznej kończy się ta część książki.

W części szóstej — najkrótszej — rozważa się problemy przygotowania nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego w szkole socjalistycznej.

Po omówieniu zadań i możliwości w procesie kształcenia politechnicznego nauczycieli fizyki, chemii oraz biologii — autor jasno i niezbicie udowadnia, że nauczyciele pracy ręcznej powinni być szkoleni w specjalnych zakładach naukowych, i proponuje dla takiego zakładu, z kursem nauki 5-letnim, nazwę: „Instytut Kształcenia Politechnicznego Nauczycieli". W zakończeniu autor omawia organizację badań naukowych, kierunki kształcenia i dokształcania nauczycieli pracy ręcznej i podstaw techniki oraz przedmiot i zakres badań Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Przechodząc do krytycznej oceny książki prof. Szaniawskiego, należy przede wszystkim podkreślić, że większość wywodów, wniosków i założeń autora trzeba uznać za słuszne. Można wprawdzie w pewnych kwestiach i w pewnych wywodach mieć odmienne od autora poglądy, można tu i ówdzie napotkać na pewne nieścisłości mające swe źródło w nietechnicznej specjalności autora, ale w ostatecznej argumentacji i w wyprowadzonych konkluzjach — trzeba się z nim zgodzić.

Można tylko częściowo uznać słuszność twierdzenia autora, że cele i założenia teorii szkoły pracy nie pokrywają się z celami i założeniami kształcenia politechnicznego, bo chociaż cele są rzeczywiście inne, to jednak w założeniach obu teorii jest dużo zbieżności. Zresztą sam autor twierdzi w części piątej swej książki, że źródłem koncepcji nauczania pracy wytwórczej jest szkoła pracy Deweya uzupełniona teorią i praktyką nauczania łącznego (s. 324). Szkoda również, że autor, przytaczając wielokrotnie metody deweyowskie, bardzo niewiele uwzględnia zasady szkoły pracy Kerschensteinera, którego wpływ na rozwój robót ręcznych w szkołach był jednak dość duży. Przy wzmiankach historycznych dotyczących ślöjdu i kształcenia politechnicznego autor słusznie odnosi się krytycznie do koncepcji Błońskiego (zresztą tylko w przypisku), ale wymieniając często radzieckich pedagogów i znawców kształcenia politechnicznego, pomija pracę z tego zakresu N. Krupskiej, która dała jednak właściwe ujęcie zasad tego kształcenia.

Przy rozważaniach na temat szkoły ilustratywnej i aktywnej poglądowości, autor słusznie uważa, że wykonywanie przez uczniów na lekcjach geometrii, geografii czy języka polskiego pomocy naukowych nie zastąpi systematycznego nauczania pracy ręcznej, ale jednocześnie podważa sens wykonywania tych prac, co nie jest słuszne.

W rozdziale piątym autor żąda wprowadzenia do planu nauczania szkoły ogólnokształcącej obok pracy ręcznej jeszcze takich przedmiotów, jak technologia, maszynoznawstwo, elektrotechnika i agrotechnika. Czy to jednak nie za dużo i czy możliwe byłoby zmieszczenie tych dyscyplin w planie godzin bez poważnego uszczerbku dla innych przedmiotów? Wydaje mi się, że wystarczy obok odrębnych lekcji pracy ręcznej jeden przedmiot, na przykład maszynoznawstwo ogólne.

Budzi wątpliwości twierdzenie autora, że w dobie mechanizacji i automatyzacji szkolenie zawodowe będzie niepotrzebne, gdyż i wówczas będzie zapotrzebowanie (jakkolwiek mniejsze niż obecnie) na wykwalifikowane siły techniczne.

Nie mogę się zgodzić z autorem (rozdz. VII), że kształcenie politechniczne może się odbywać w szkole zawodowej, gdyż szkoły te muszą przygotowywać młodzież do określonego zawodu, a więc nie mogą jej kształcić politechnicznie. Również twierdzenie (s. 229), że robotnik, były absolwent politechnicznej szkoły ogólnokształcącej i robotnik, były absolwent zasadniczej szkoły zawodowej — powinni w zasadzie umieć to samo, jest zbyt daleko idące. Nie można bowiem za dużo żądać od szkoły ogólnokształcącej, jeśli chodzi o kształcenie techniczne, a z drugiej strony nie można obciążać zasadniczej szkoły zawodowej zbyt dużym bagażem „humaniorów".

Cóż jeszcze można zarzucić tej wnikliwej i tak sumiennie opracowanej książce? Chyba tylko pewne nieścisłości w terminologii technicznej wynikające bądź ze zbyt wiernego przekładu nazw niemieckich (np. maszyna narzędziowa — po niemiecku Werkzeugmaschine, ale po polsku — obrabiarka), bądź też z nieznajomości specjalnych określeń i terminów technicznych, jak np. wyszczególnienie szybkości skrawania równorzędnie z parametrami skrawania, podczas gdy ta szybkość należy do parametrów skrawania lub też użycie określenia „moralnie zużyta maszyna" w znaczeniu maszyna zestarzała (nie zużyta, lecz zestarzała wobec stosowania nowych konstrukcji) itp.

Podzielając całkowicie poglądy i postulaty autora, o ile chodzi o kształcenie w Polsce Ludowej nauczycieli pracy ręcznej lub ogólniej — przedmiotów cyklu politechnicznego w szkole ogólnokształcącej, mam jednak zastrzeżenia co do liczby lat nauki w tego rodzaju Instytucie. Zgadzam się, że musi to być uczelnia wyższa, istniejąca jako odrębna jednostka organizacyjna; myślę jednak, że czteroletni okres nauczania byłby zupełnie wystarczający.

Książka prof. Szaniawskiego wydana jest dość starannie, na niezłym papierze i w prostej, lecz przyjemnej szacie graficznej. Podnoszą wartość książki umiejętnie dobrane ilustracje oraz podane przez autora tytuły licznych źródłowych prac, na które autor powołuje się w swej książce. Podkreślając dużą naukową i społeczną wartość pracy prof. Szaniawskiego, uważam, że może się ona nie tylko przyczynić do zmiany stanowiska czynników decydujących w sprawach nauczania pracy ręcznej i wznowienia Instytutu, ale stanowi również ciekawe i cenne źródło studiów dla studentów pedagogiki i czynnych nauczycieli, a także dla wszystkich interesujących się zagadnieniami pedagogicznymi.

W. CZERWIŃSKI

STEFAN BALEY „WPROWADZENIE DO PSYCHOLOGII SPOŁECZNEJ" Warszawa 1959 PWN

Na wstępie rozważań nad książką profesora Baleya należy zgodzić się z twierdzeniem, że jest ona właściwie brulionem pracy. Ma to swoje konsekwencje w konstrukcji książki, w jej układzie i stylu. Zresztą założenie nadrzędne — „wprowadzenie" do tematu — też rzutuje na budowę pracy i sposób przedstawienia tematu.

Recenzja książki sensu strictissimo nie byłaby tutaj właściwa. Mógłby zagubić się przy tym ważny moment „historyczny" — wszak książkę napisał profesor Baley około 1952 roku. Od tego czasu przecież zmiany w zakresie spraw poruszanych przez autora uległy nieraz wielkim zmianom.

Jedno nie ulega wątpliwości — „...książka profesora Baleya stanowi dobre wprowadzenie do psychologii społecznej, dostępne dla szerokich rzesz czytelników, przydatne jako p i e r w s z a l e k t u r a z psychologii społecznej dla studentów, n a u c z y c i e l i, dziennikarzy". (M. Żebrowska — Od Redakcji). (Podkreślenia moje — Z.K.).

Wstępne rozważania rozdziału I dotyczą przedmiotu psychologii społecznej, jej stosunku do socjologii i do psychologii ogólnej. Poprzez przykłady oddziaływania nauk społecznych na pojęcia i zasady psychologii ogólnej i społecznej autor wysnuwa wniosek o płynności granicy zakresu „działania" psychologii społecznej.

Przystępując do rozważań nad metodami stosowanymi w psychologii społecznej, profesor nie miał zapewne zamiaru wszechstronnie ich ukazać. Nauczyciela-praktyka nie zadowoli zbyt skrótowe ich przedstawienie. Lecz z drugiej strony może zmusić do szerszego i głębszego zainteresowania się niektórymi z metod, do elastycznego ich stosowania zależnie od celów badań i warunków.

Niewątpliwie pewnej znajomości elementów socjologii (i nie tylko socjologii) wymaga rozdział następny pracy profesora Baleya. Zajmuje się on dość szeroko i czasami wnikliwie społecznymi kontaktami ludzi oraz zagadnieniami kształtowania się grup społecznych.

Wśród wielu interesujących i istotnych spraw zaciekawić szczególnie mogą ilustracje opisowe do zagadnienia społecznego, znaczenia rozmieszczenia przestrzennego (s. 43, 48), np. sprawa właściwej organizacji i układu grupy (klasy) szkolnej.

W rozważaniach dotyczących kontaktów „ludzi nieznajomych" i „ludzi znajomych" uderza nas niezwykła, precyzyjna logika wywodów autora, jego konstrukcja wnioskowania, pozwalająca na swoiste „przeżycie" aspektów tych kontaktów.

Wiele z tych aspektów wziętych „na warsztat" psychologa społecznego wyjaśniłoby na pewno niejeden problem, np. dezintegracji społecznej grup ludzkich powstałych w wyniku wielkich przemian społecznych w naszym kraju.

Właśnie sprawom grup społecznych, ich instytucjom, mechanizmom ich powstawania poświęcone są następne karty pracy profesora.

Szczególne zainteresowanie czytelnika budzi „zjawisko bariery społecznej" (s. 65), zjawisko przenikania się grup społecznych. Budzi je ze względu na możliwość wyjaśnienia psychologicznego szeregu zjawisk społecznych (np. naruszania przepisów zwyczajowych i moralnych w grupach „łamiących barierę społeczną" czy przekraczających normy prawne lub etyczne) na podstawie badań i doświadczeń.

W podrozdziale *Podstawy trwałych więzi grupowych* autor zajmuje się — w wielkim skrócie — grupami społecznymi i więzami, które przyczyniają się do ich spoistości i trwałości. Obok grupy o więzi ekonomicznej autor wymienia grupę rodzinną. Przy tej ostatniej zwraca uwagę na zmianę poglądów socjologów i psychologów na istotę rodziny: „...coraz bardziej — pisze profesor Baley — uwydatnia się obecnie więzy społeczno-psychologiczne jako podstawę jej (rodziny) bytu w przeciwstawieniu do czynnika biologicznego"... (s. 74).

Zbyt wąsko potraktowana jest grupa religijna, w ramach której — jak sam pisze autor — „znajduje swą realizację jedna z długotrwałych instytucji, jaką stanowią kościoły"... (s. 73). Do spraw religii wraca jeszcze profesor w rozdziale VII, mówiąc o niej jako o elemencie ideologii.

Rozważania o podstawach formowania się grup ludzkich kończy profesor Baley referowaniem stanowiska w tej sprawie materializmu historycznego. Zwraca przy tym uwagę, że „psychologia społeczna oparta ściśle o materializm historyczny i dialektyczny jest dopiero w początku budowy" (s. 77) i zapowiada interpretację dialektyczną „pewnych zjawisk życia społecznego" w dalszych partiach pracy.

Na początku rozdziału III profesor Baley stwierdza, że istnienie grupy warunkowane jest powstawaniem procesów wewnątrzgrupowych powiązanych ze sobą w sposób dialektyczny: „...zrozumienie wewnętrznej dynamiki grupy wymaga zapoznania się z różnymi formami interakcji, które zachodzić mogą pomiędzy członkami grupy" (s. 79). Właśnie tym oddziaływaniom (interakcjom) międzyosobniczym poświęcony jest rozdział III.

Profesor Baley zajmuje się szczegółowiej trzema „mechanizmami" oddziaływań międzyosobowych: sympatią, naśladownictwem i sugestią.

Tutaj należy rzucić kilka słów ogólnych dotyczących pewnej metody warsztatowej profesora zastosowanej w książce. Omawiając jakieś zagadnienie, profesor Baley referuje zazwyczaj literaturę tego zagadnienia, poglądy specjalistów na nie, przedstawia te poglądy, odsyła do nich i w końcu wyraża własny stosunek do sprawy. Tak jest z uwagami dotyczącymi miłości. Tak też jest przy przedstawianiu zagadnień konfliktu i antypatii.

W tym ostatnio wymienionym zagadnieniu profesor Baley rozważa priorytet interakcji „odpychającej" lub „przyciągającej". Pierwsza z nich widzi w człowieku wrodzone zadatki walki i agresji, druga — zarodki uczuć altruistycznych.

„Taki czy inny akcent — pisze profesor Baley — położony na jeden z tych biegunów, taka czy inna kolejność ich omawiania n i e z a w s z e j e s t d z i e ł e m p r z y p a d k u. Dochodzi tu do głosu mniej lub więcej uświadomiona ocena ich ważności, gdy idzie o strukturę społeczeństwa" (s. 97). (podkr. moje — Z. K.).

Niewątpliwie problem nie został chyba dopowiedziany do końca, nie został rozwinięty. Jeśli nie jest dziełem przypadku — to wynikiem celowego uszeregowania. Jeśli przy tym uszeregowaniu dochodzi do głosu świadomość oceny szeregu — to chyba ocena ta ma znów jakiś cel. O nim autor wyraźnie nie mówi. Wyraża natomiast swój stosunek do problemu. „Człowiek — mówi on — rodzi się neutralnym, gdy idzie o miłość lub nienawiść w stosunku do swego otoczenia". Miłość lub nienawiść są „produktem rozwoju uwarunkowanego w swoim przebiegu czynnikami środowiskowymi" (s. 101).

W dalszych rozważaniach o interakcjach profesor Baley zajmuje się „jednostką wobec grupy", analizując zagadnienie facylitacji (jeden z mechanizmów zachodzących między jednostką a grupą), konformizmu, identyfikacji społecznej i poziomu aspiracji. Szczególną uwagę — ze względu na swą aktualność — wzbudza ostatnia z wymienionych interakcji będąca w stadium „budowy" (zajmuje się ona — mówiąc w wielkim skrócie — dowodzeniem wpływu „świadomości grupowej na postępowanie jednostki").

W rozdziale IV autor zajmuje się stosunkami międzyosobniczymi, sygnalizuje — przy pojęciu stosunku społecznego — moment odróżniania stosunku od interakcji; zwraca uwagę na psychologiczny aspekt stosunku społecznego w odróżnieniu od ujęcia socjologicznego. Poddaje także analizie stosunki górowania i ustępowania oraz — zależne od nich — sprawy przewodnictwa i zwolennictwa (dominacji i submisji).

Poglądami Gustawa Le Bon na zagadnienia psychologii tłumu rozpoczyna profesor Baley rozdział V poświęcony temu problemowi. Zwraca uwagę na to, że „psychologia tłumu stanowi jeden z punktów wyjścia psychologii społecznej w ogóle". Dalsze rozważania — niezmiernie ciekawe — dotyczą mechanizmów zachowania się tłumu, jego dynamiki, próby definicji tłumu i jego rodzajów.

Jakby zamknięciem dość pokaźnej partii materiału zawartego w dotychczasowych rozważaniach jest rozdział VI mówiący o akcjach i stosunkach międzygrupowych. Profesor Baley zwraca tutaj uwagę na to, że — według wielu socjologów i psychologów społecznych — „stosunki międzygrupowe mają zasadniczo bardziej negatywny charakter aniżeli stosunki poszczególnych jednostek", że „etyka kontaktów międzygrupowych jest z reguły niższa aniżeli kontaktów jednostkowych" (s. 137). Autor uważa jednak, że nie antagonizm grup jest podstawowym prawem bytu społecznego. Komentarz do powyższej tezy kończy autor następującym sformułowaniem: „Zły podział narzędzi pracy i wytwarzanych dóbr wiódł stale do walk między antagonistycznymi klasami społecznymi. Jeżeli jednak uda się z czasem zlikwidować niesprawiedliwość społeczną, leżącą u źródeł tych antagonizmów, to można spodziewać się, iż główny czynnik antagonizmu międzygrupowego zostanie przez to wyeliminowany i tym samym stworzone zostaną podstawy do dodatnich stosunków między grupami" (s. 138).

Dalsze partie książki dotyczą dróg „powstawania przesądów, mitów, irracjonalnych opinii i postaw społecznych" (s. 151). Ich ważność, ich oświetlenie naukowe ma bezsprzecznie ważne znaczenie we współczesnym życiu kulturowym.

Pracę profesora Baleya zamykają myśli o socjologii człowieka. Jej wyrazem jest społeczna osobowość, której „zrąb" stanowi wychowanie. Zajmuje się więc autor w tych rozważaniach kształtowaniem się osobowości społecznej i podstawowymi mechanizmami tego procesu oraz wspomnianym „zrębem" — socjalizacją młodych poprzez wychowanie.

Książkę kończy rozdział X poświęcony problematyce patologii społecznej. Pewne fragmenty ostatnich podrozdziałów chyba szczególnie nasycone są akcentami aktualnymi. Wśród nich tkwi wiele uwag i interpretacji będących przyczynkami do marksistowskiej interpretacji zjawisk i spraw psychologii społecznej, wiele z nich wskazuje na konieczność stosowania właściwej metodologii marksistowskiej w rozwijaniu badań nad kapitalnymi problemami psychologii społecznej (zob. na przykład podrozdział 25 *Zagadnienia ideologii w świetle materializmu historycznego*).

W całej pracy przewija się wyraźna negacja stanowisk idealistycznych lansujących w psychologii społecznej poglądy irracjonalne (istnienie „instynktów", „dusz"), a wysuwanie — jeśli nie własnych, to obcych — racjonalnych poglądów opartych na badaniach naukowych, na eksperymencie, doświadczeniu.

Uderza nas w pracy szeroka znajomość literatury tematu, głęboka erudycja przy jasności stylu i przystępności wykładu. To są bezsporne zalety.

„Nie mam ambicji stworzenia systematycznego podręcznika psychologii społecznej — pisze autor w *Przedmowie*. — To, na co się odważyłem, ma charakter jedynie wprowadzenia w tę dziedzinę. Dewizą moją jest przekonanie, iż psycholog ma nie tylko prawo, ale także obowiązek zajęcia się psychologicznym aspektem zjawisk społecznych. Inaczej spotyka go słuszny zarzut zapominania o tym, iż psychika ludzka traktowana poza więzią społeczną jest tylko sztuczną, martwą abstrakcją".

Z. KSIĄZCZAK

„MORALNOŚĆ I WYCHOWANIE"
„Książka i Wiedza" — Warszawa 1959 ss. 370

Staraniem „Książki i Wiedzy" ukazała się interesująca pozycja wydawnicza pt. *Moralność i wychowanie.*

Jest to praca zbiorowa zawierająca opracowania Marka Fritzhanda, Jerzego J. Wiatra, Henryka Jankowskiego, Stanisława Soldenhoffa, Bogdana Suchodolskiego, Heleny Chylińskiej, Aleksandra Lewina oraz Jadwigi Blond i Alicji Sokołowskiej. Należy sądzić, że książka spotka się z żywym zainteresowaniem nie tylko teoretyków wychowania, ale szczególnie nauczycieli i wychowawców, gdyż porusza problemy, które znajdują się w centrum uwagi szkoły i pracowników oświatowych.

Książka nie wyczerpuje oczywiście wszystkich problemów związanych z zagadnieniem moralności i wychowania i — jak Redakcja stwierdza — „nie pretenduje do dawania zamkniętych, ostatecznych rozwiązań". Ale stanowi niewątpliwie ważny przyczynek do poszerzenia, pogłębienia i wzbogacenia dyskusji nad aktualnym stanem spraw w dziedzinie oświaty i wychowania.

Kształcenie i wychowanie nowego człowieka jest in statu nascendi zadaniem socjalistycznej szkoły polskiej. Sprawa to niełatwa i ogół nauczycieli wykonując te wielkie i odpowiedzialne zadanie oczekuje pomocy od teoretyków myśli pedagogicznej. Na spotkanie tego zapotrzebowania wychodzi w cytowanej książce szczególnie rozprawa Bogdana Suchodolskiego pt. *Problem wychowania w społeczeństwie socjalistycznym.*

Zgodnie z marksistowskim założeniem, że człowiek tworzy świat, w którym żyje, autor w swoich rozważaniach rozwija teorię osobowości. Rozwój człowieka i rozwój świata są w sposób najściślejszy z sobą powiązane i „obiektywność historycznego rozwoju cywilizacji jest owocem działalności ludzi", a „działalność ludzi jest owocem rozwoju cywilizacji". W historycznym procesie rozwoju świata rzeczywistość tworzona przez człowieka jest coraz bardziej złożona. Człowiek musi przyswoić sobie dotychczasowe osiągnięcia, ażeby móc je dalej rozwijać. I dlatego, że „tworzenie światła przez człowieka nie jest aktem jednorazowym", ale procesem trwającym permanentnie, „wymagającym znajomości etapów poprzednich, właśnie dlatego stwierdzenie: człowiek tworzy świat, oznacza równocześnie, iż świat tworzy człowieka". Z tego również wynika, że człowiek tworząc obiektywny świat musi toczyć walkę z krępującymi go więzami, stającymi na przeszkodzie dalszego prawidłowego rozwoju świata.

Wiele uwagi w swojej pracy poświęca autor problemowi wszechstronnego rozwoju osobowości. Uznając, że tradycyjna koncepcja kształcenia osobowości zawiera „wiele słusznych myśli", wypowiada pod jej adresem sporo krytycznych uwag wynikających z nowych zadań wychowawczych na tle zmienionych warunków współczesnego życia.

W dziedzinie wychowania umysłowego coraz ważniejszymi czynnikami stają się: praca zawodowa i działalność społeczna, bezpośrednie uczestnictwo w życiu kulturalnym.

Wychowanie moralne pierwotnie rozumiano jako kształtcenie charakteru wyznaczone przez religijne wyobrażenia o obowiązkach ludzi. W dalszym rozwoju powstały teorie o laickim charakterze wychowania moralnego. Później pojawił się dualizm odróżniający wychowanie moralne jako kształcenie człowieka od wychowania społecznego lub obywatelskiego rozumianego jako kształcenie obywatela.

Kształcenie postawy i postępowania nowoczesnego człowieka powinno objąć oba te zakresy (kształcenie moralne i społeczne) wzajemnie najściślej powiązane i współzależne, przy czym przy użyciu tych samych terminów podstawiać pod nie należy nowe, współczesne treści.

Tradycyjne wychowanie estetyczne winno być zastąpione terminem wychowania przez sztukę, która wskazuje na znacznie szerszy zakres tego zjawiska w kształtowaniu współczesnego człowieka.

Warunki wychowania fizycznego zmieniły się radykalnie w stosunku do wszystkich ludzi. Nowoczesna wiedza medyczna, zmienione warunki życia, pracy i wypoczynku w innym przekroju ukazują zasady i możliwości rozwoju fizycznego w znaczeniu powszechnym.

Wymieniane tradycyjnie cztery dziedziny kształcenia osobowości: wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne nie wyczerpują obecnie zakresu kształcenia osobowości. Chodzi tu o dziedzinę umiejętności działania obejmującej bardzo szeroki wachlarz spraw od sprawności manualnych aż do sprawności organizacyjnych, od sprawności zawodowej do sprawności amatorskiej, od sprawności indywidualnej do sprawności działania w zespole itd.

Poszczególne dziedziny wychowania nie mogą być traktowane oddzielnie jak leżące „obok siebie kraje czy kontynenty". „Są to raczej określone kierunki działań wychowawczych, obejmujące cały teren wychowania z właściwego sobie punktu widzenia i przenikające całą osobowość we wszystkich zakresach jej życia". Tak więc kształcenie osobowości nie może dokonywać się drogą gromadzenia wydzielonych, odizolowanych umiejętności i sprawności, ale winno realizować się przez wzajemne przenikanie się „różnych sposobów traktowania i kształtowania świata i ludzi", jako owoc pełni samego życia, jako wynik faktycznego uczestnictwa w bogatym i wszechstronnym działaniu społeczno-kulturalnym.

Z wywodów autora wynika, że wszechstronne kształcenie osobowości nie może być osiągane drogą szkolarskich ćwiczeń oderwanych od życia. Stać się to może dzięki wielostronnej działalności w rzeczywistym życiu. Stąd sztuczne środowisko wychowawcze (szkoła, placówka wychowawcza) winno stawać się terenem rzeczywistego, autentycznego życia dzieci i młodzieży, a dzieci i młodzież „powinny możliwie wcześnie uczestniczyć w realnym życiu społeczeństwa dorosłych w rozmiarach i dziedzinach możliwych i odpowiednich dla danego wieku". W istocie problem ten staje się coraz bardziej aktualny a o jego realizację walczą nauczyciele-praktycy podejmujący próby „zbliżenia szkoły do życia".

Wychowanie powinno służyć równocześnie teraźniejszości i przyszłości. „Oznacza to, iż powinno ono troszczyć się zarówno o zaspokojenie potrzeb życia teraźniejszego, jak i o przygotowanie do życia w przyszłości i że ta troska obejmować powinna zarówno to wszystko, co jest sferą prywatnego życia jednostki, jak i to, co jest jej udziałem w życiu społecznym. Wszechstronnie rozwinięta osobowość nowego człowieka wychowywać się musi w walce o lepszą przyszłość, w walce zakorzenionej w każdym powszednim dniu teraźniejszym".

*

Z punktu widzenia pedagoga z artykułem B. Suchodolskiego wiążą się rozważania Marka Fritzhanda, który w obszernym artykule *Marksizm a moralność* omawia niektóre z zasadniczych twierdzeń marksistowskiej nauki o moralności. Dużo jeszcze w poglądach na ten temat istnieje nieporozumień, dlatego cenna jest inicjatywa autora zmierzająca do wprowadzenia ładu w zakresie właściwego rozumienia i interpretowania tych zagadnień.

Autor przedstawiając moralność jako zjawisko społeczne mówi o pojęciu moralności wyrażającym się w ocenie i normach moralnych, pojmowanych jako fakty z zakresu świadomości ludzkiej. Wskazuje na źródło moralności, którym są stosunki społeczne. Moralność istniejąc wyłącznie w świadomości indywidualnych ludzi formuje się jedynie w obrębie i wyniku współżycia społecznego. Normy i oceny moralne powstają z potrzeb współżycia społecznego. Świadomość moralna podlega ewolucji, a przyczyną tej zmienności są zmiany w stosunkach ekonomiczno-społecz-

nych. Potwierdzeniem tej teorii marksistowskiej są historyczne typy moralności społecznej w poszczególnych formacjach społecznych od wspólnoty pierwotnej poprzez okres niewolnictwa, stosunki feudalne i burżuazyjne aż do moralności społeczeństwa socjalistycznego.

W społeczeństwach o ustroju klasowym moralność nabiera również cech klasowości, tzn. różnicuje się adekwentnie do żywotnych interesów i warunków egzystencji społeczno-ekonomicznej zainteresowanych klas. W ustroju kapitalistycznym moralność proletariacka jest antagonistyczna z moralnością klasy posiadającej na tle przeciwstawnych interesów klasowych.

Słuszne jest niewątpliwie założenie marksizmu, że żaden ze znanych systemów moralnych nie odznaczał się niezmiennością. Odrębną sprawą jest pogląd na istnienie elementarnych norm moralnych. W tym względzie nie ma jednolitości poglądów. Autor uznaje istnienie elementarnych norm moralnych, „których trwałość jest większa od jednej epoki historycznej i które należą do moralności nawet przeciwstawnych sobie klas". W sposób przekonywający za stanowiskiem autora przemawiają np. takie normatywy moralne: nie zabijaj dla przyjemności; nie zdradzaj ojczyzny; śpiesz z pomocą ofiarom wypadku i nieszczęśliwym; bądź mężny i wytrwały; dotrzymaj słowa; nie rzucaj oszczerstw itp. Oczywiście, że nawet te same normy moralne, mimo identycznych sformułowań, posiadać będą zgoła różną treść w praktyce stosunków międzyklasowych — np.: „bądź sprawiedliwy". Zgodnie z moralnością proletariacką sprawiedliwość nakazuje walkę przeciwko wszelkiemu uciskowi człowieka przez człowieka, a więc godzi w podstawy ustroju kapitalistycznego, gdy tymczasem moralność burżuazyjna w sposób bezwzględny potępia tę walkę. Pomimo zasadnicze różnice jednakże nawet ta norma moralna zawiera pewne elementy uznawane przez moralność proletariacką i burżuazyjną: „z punktu widzenia obu moralności jest rzeczą niesprawiedliwą karać kogokolwiek za nie popełnione przestępstwo".

Teoria marksizmu utrzymując istnienie elementarnych norm moralnych uznaje również istnienie ogólnoludzkich pierwiastków moralności. Niesłuszne jest więc spotykane mniemanie, iż system etyczny marksizmu zawiera jedynie normy o charakterze klasowym, a odrzuca normy posiadające charakter ogólnoludzki. W obecnych warunkach ekonomiczno-politycznych marksizm posiada charakter klasowy, gdyż narzucona mu jest walka z klasami posiadającymi w obronie interesów proletariatu i wszystkich ludzi pracy. Jednak stwarzając system przepisów moralnych w etyce normatywnej, marksizm nie pomija ogólnoludzkich norm moralnych, które rodzą się z walki sił postępowych i tworzą trwałą zdobycz ludzkości.

Czy wobec tego jest możliwe powstanie moralności ogólnoludzkiej? W warunkach istnienia społeczeństw antagonistycznych jest to niemożliwe, ale w społeczeństwie bezklasowym, gdy poddaństwo i wyzysk znikną na całej ziemi, istnieje możliwość stworzenia moralności ogólnoludzkiej.

Zadanie to przypadnie moralności komunistycznej, która „jest moralnością ogólnoludzką w procesie swego stawania się". Moralność komunistyczna nie może być uważana za niezmienną i zawsze tę samą. Niezmienne pozostają w niej elementy o trwałym charakterze ogólnoludzkim, natomiast inne elementy ulegają odpowiedniej przemianie w zależności od zmian społecznych zachodzących w rzeczywistości w toku postępującego budownictwa socjalistycznego.

Jakie są podstawowe założenia aksjologiczne moralności komunistycznej? Najwyższą wartością, celem samym w sobie moralności komunistycznej (summum bonum) jest człowiek, jako istota psychofizyczna, bez względu na jego pochodzenie, wykształcenie, zdolności, rodzaj działalności itp. Punktem wyjścia moralności komunistycznej jest „równość ludzi jako ludzi", równe ich prawa i równe ich szanse udziału w szczęściu i w pożytkach społecznych. Stąd moralność komunistyczna jest humanistyczna i egalitarna.

Ażeby człowiek mógł osiągnąć w życiu to, co dla niego jest dobrem i szczęściem, co stanowi sens życia, muszą być przestrzegane zgodnie z moralnością komunistyczną dwie zasady: samorealizacji, czyli samourzeczywistnienia, oraz uspołecznienia. Obydwie te zasady tylko i jedynie łącznie wyznaczają treść i kierunek moralności komunistycznej. Tak więc najwyższy cel moralności komunistycznej to nie człowiek egoistyczny, samowystarczalny, samotny — ale człowiek społeczny, realizujący swoje cele w ścisłym powiązaniu ze społecznością, w której żyje. W społeczeństwie komunistycznym ideałem moralności jest takie przeobrażenie społeczeństwa i form współżycia, aby umożliwiały one łączną realizację samourzeczyistnienia jednostek bez naruszania zasad uspołecznionego współżycia. W tej perspektywie ideał społeczeństwa komunistycznego jest ideałem o charakterze ogólnoludzkim.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na zgodność założeń określających zasady, podstawy i cele wszechstronnego kształcenia osobowości w artykule B. Suchodolskiego z podstawami aksjologicznymi moralności komunistycznej zarysowanymi w artykule M. Fritzhanda.

*

Istnieją również analogie, ale zachodzą i różnice w poglądach Makarenki na sprawę kształcenia osobowości. Rozwija te myśli Aleksander Lewin w artykule: *Koncepcja człowieka i cel wychowania w ujęciu A. Makarenki*. A oto cztery główne założenia A. Makarenki w sprawie „projektowania osobowości":

Po pierwsze — podstawę stanowić mają nie subiektywne życzenia poszczególnych osób, lecz „analiza wymagań społecznych, opinii publicznej, a przede wszystkim polityki partii i jej konsekwencji wychowawczych". Należy przy tym uwzględniać nie tylko potrzeby dnia dzisiejszego, ale i jutrzejszego.

Po drugie — nie można „opierać się na ciasno-indywidualistycznych założeniach i mieć na względzie doskonalenie jakiejś ograniczonej grupy jednostek. W społeczeństwie socjalistycznym chodzi o wychowanie masowe, o wychowanie milionów i dlatego o celach wychowania trzeba mówić bardzo rzeczowo, sumiennie, odpowiedzialnie".

Po trzecie — określenie celu wychowania winna cechować daleko idąca konkretyzacja. „Za cel wychowania — mówił Makarenko — uważa program osobowości człowieka, program jego charakteru, przy czym przez pojęcie charakteru rozumiem wszystko, co dotyczy istoty jednostki, tj. zarówno charakter jej przejawów wewnętrznych jej wyrobienie polityczne i wiedzę, słowem — absolutnie wszystko, co składa się na obraz człowieka".

Po czwarte — trzeba wyjść poza granicę potocznego pojęcia „kadry", ponieważ nie idzie tylko o przygotowanie zawodowe, lecz o wykształcenie takich charakterów, takich osobowości, które są potrzebne w epoce dyktatury proletariatu. Ogólne cechy osobowości winny obejmować: „samopoczucie człowieka w kolektywie, charakter jego kolektywnych więzi i reakcji, zdyscyplinowanie, gotowość do działania i panowania nad sobą, poczucie taktu i zdolność orientacji, wierność zasadom i emocjonalny stosunek do jego perspektyw rozwojowych. Wszystko to syntetyzuje się jako komplet cech, które tworzą z naszego wychowanka jednostkę politycznie czynną i odpowiedzialną".

*

Trzeba uznać za celową inicjatywę Redakcji, że w zbiorze materiałów z dziedziny moralności i wychowania zamieszczony został artykuł Jerzego J. Wiatra pt. *Moralność i polityka*. Przy rozważaniach dotyczących celów wychowania jest niewątpliwie słuszne ogarnięcie szerszych horyzontów, dzięki którym jaśniejsze stają się problemy i zadania związane z polityką oświatową i z organizacją procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Autor w swoich rozważaniach omawia dwie przeciwstawne postawy klerka i antyklerka i poddaje analizie etyczny sens zasady zaangażowania. O ile postawa klerka jest dość jednoznaczna, to postawa antyklerka jest bardziej zróżnicowana.

„Klerkiem jest ten, kto wstrzymując się od działalności politycznej czyni tak z uwagi na dobro wartości moralnych i kulturalnych, zagrożonych w różnej mierze przez walczące ze sobą stanowiska polityczne".

Antyklerkiem jest ten, kto:

— uznaje fatalizm dziejowy i wierzy, że historia sama usprawiedliwia swe nieprawości;

— historii chce narzucić absolutne poszanowanie wszelkich nakazów moralności, nie idąc na żadne kompromisy;

— odrzuca moralnościowe podejście do polityki i uznaje ją tylko jako grę sił;

— jest czuły jak klerk na dylematy moralne, ale świadomie i czynnie włącza się do polityki, ażeby doprowadzić do realizacji możliwie najlepszych rozwiązań.

Po omówieniu postaw: pragmatysty, fatalisty, moralisty, realisty i utopisty — autor opowiada się słusznie za postawą realistyczną, która jest najbliższa podstawowym założeniom aksjologicznym moralności komunistycznej. Postawa realistyczna jest nacechowana umiarem. Uznaje nie tylko, że cel nie zawsze usprawiedliwia stosowane środki, ale dopuszcza wypadki, kiedy właśnie tak jest. W ocenie sytuacji kieruje się realizmem, obiektywnie oceniając alternatywy. Bada celowość użycia środków i konsekwencje zastosowania i odstąpienia od tych środków. Nie posiada ogólnej reguły, dla realisty każda sytuacja wymaga odrębnej analizy. Postawę realistyczną cechuje programowe zaangażowanie. Odrzuca więc ona klerkowską postawę politycznego ustronia, która daje tylko pozór czystych rąk, w istocie zezwalając na tolerowanie zła. Postawa realisty jest również moralistyczna, gdyż ocenia politykę z etycznego punktu widzenia. Jako realistyczna odrzuca fatalizm dziejowy i utopizm.

Jest więc ta postawa charakterystyczna dla programu socjalistycznego, który jest zarazem walką o stworzenie takich warunków, w których życie publiczne wolne będzie od ostrych dylematów moralnych, dzięki stworzeniu bardziej harmonijnych warunków działalności i współżycia.

*

W artykule Henryka Jankowskiego *Determinizm a moralność* warto szczególnie zwrócić uwagę na wieloznaczność pojęcia wolności, wolność wyboru w marksizmie oraz problematykę determinizmu i odpowiedzialności w praktyce.

Słabością systemów etycznych była zawsze ich bezsilność przy wcielaniu zasad teoretycznych w rzeczywiste życie. Inaczej sprawa wygląda w systemie marksistowskim, który wiąże ściśle teorię z praktyką, jest to bowiem filozofia aktywistyczna związana z określonym programem przebudowy społecznej. Wybór socjalizmu zwiększa poza tym szanse człowieka w życiu dzięki zmniejszeniu ograniczeń wynikających z urodzenia, płci, narodowości, sytuacji ekonomicznej itp.

Stanisław Soldenhoff w artykule *Pesymizm a racjonalizm* po dokonaniu krytyki pesymistycznego obrazu człowieka i pesymizmu ontologicznego ukazuje, jakie wiodą drogi do postępu moralnego w społeczeństwie socjalistycznym.

Helena Chylińska przedstawia *Zagadnienia moralne w pismach Władysława Spasowskiego.*

Ukazanie postępowych myśli wybitnego polskiego pedagoga z okresu międzywojennego dwudziestolecia, w celu zestawienia i porównania jego poglądów na sprawy moralności i wychowania społecznego ze współczesnymi teoriami, zasługuje na uznanie.

*

Odrębny charakter w omawianym zbiorze posiada opracowanie Jadwigi Blond i Alicji Sokołowskiej *O przyczynach demoralizacji młodzieży.* Autorki ukazują

drugą stronę zagadnienia: niedomogi i trudności w organizacji wychowania oraz przyczyny i skutki braku przystosowania społecznego dzieci i młodzieży, w wyniku czego pewna ich liczba wymyka się spod zorganizowanych wpływów wychowawczych i popada w konflikty społeczne.

Wśród wielu przyczyn, które to powodują, wymagają większej uwagi te, które można by nazwać obiektywnymi, ponieważ są niezależne od dziecka, a za ich prawidłową organizację odpowiada społeczeństwo dorosłych. Są to ujemne wpływy środowiska, a szczególnie rodziny, oraz złe warunki wychowawcze w szkole.

Rozkład rodziny, rozwody, separacje, rozdźwięki uczuciowe, kłótnie, bijatyki, pijaństwo, niski poziom moralny, negatywny stosunek do prawa i ładu społecznego itd., działają rozkładowo na postawy moralne dzieci i wiodą je na drogę wykolejeń i przestępczości.

Wiele niedomogów posiada szkoła. Można tu między innymi wymienić: nieprzystosowane i przeładowane programy, nauczanie werbalne, brak indywidualizacji w nauczaniu, przeciążenie uczniów i nauczycieli, złe warunki lokalowe, przeładowanie klas, nauka na zmiany, szkoły bezdomne, brak pomocy naukowych, brak specjalistów, brak psychologów szkolnych, niedostateczne kwalifikacje wielu nauczycieli, niewystarczające warunki materialne nauczycieli (co powoduje ich odrywanie się od szkoły dla zdobycia uzupełniających zarobków), brak współpracy szkoły z domem i z zakładami pracy, brak zainteresowania szkoły odsiewem, niedocenianie przedmiotów artystycznych i zajęć praktycznych, brak zbliżenia szkoły do życia itd.

Można by dostarczyć wiele przykładów i dowodów, jak często destrukcyjnie działa na wychowywaną młodzież otoczenie ludzkie i ujemne przejawy w życiu społeczeństw dorosłych.

Dobrze się stało, że na tle koncepcji teoretycznych w dziedzinie moralności i wychowania ukazane zostały poważne, a często i niebezpieczne niedomogi w organizacji pracy wychowawczej.

Artykuł Jadwigi Blond i Alicji Sokołowskiej nie dokonuje w pełni wyczerpującej analizy tego poważnego problemu, a we wnioskach profilaktycznych nie ukazuje wszystkich dróg i środków, które powinny być zmobilizowane do walki o prawidłowy rozwój moralny całej młodzieży. Jednak jego wartość jest niezaprzeczalnie poważna, gdyż jest sygnałem ostrzegawczym, i na pewno jego mocna wymowa nie pozostanie bez echa wśród tych, którzy mają wpływ na sprawy oświaty i wychowania. Skorzystać z niego powinni również nauczyciele, ażeby w granicach zależnych od nich poprawić pracę dydaktyczno-wychowawczą dla dobra młodzieży, za której wychowanie są przecież odpowiedzialni.

*

W naszym życiu ekonomicznym doszło na przestrzeni ostatnich lat do poważnych zmian w modelu gospodarczym i społeczno-politycznym naszego kraju. W perspektywie rozwoju techniki, usprawniania sposobów produkcji i postępującej automatyzacji procesy te będą narastać i pogłębiać się.

Nie byłoby dobrze, gdyby nie towarzyszyły im właściwe związane z nimi przemiany w wychowaniu człowieka. Trzeba stwierdzić, że obserwacja naszego życia budzi niepokoje, iż w organizacji tych procesów jesteśmy zaniedbani i opóźnieni. Nasza szkoła wymaga poważnej reformy w swojej strukturze ustrojowej i w dziedzinie treści dydaktyczno-wychowawczych. Poprawy wymagają metody pracy.

Jest oczywiste, że postęp techniczny i rozwój naszej ekonomiki nie jest i nie może być celem samym w sobie. Najważniejszą sprawą jest człowiek, którego trzeba wychować do nowych warunków współczesnego życia na miarę naszych czasów.

Dobrze dzieje się, gdy wzrasta troska i zainteresowanie sprawami wychowania. Trzeba więc podkreślić, że ukazanie się na rynku wydawniczym omawianej pozycji *Moralność i wychowanie* jest zjawiskiem pozytywnym. Na uwagę zasługuje trafny

dobór artykułów, dzięki czemu praca zbiorowa tworzy sensowną i logicznie powiązaną całość.

Artykuły nie rozwiązują w pełni problematyki moralności i wychowania. Jednak spodziewać się należy, że spełnią one ważny cel, jaki postawiła sobie Redakcja: rozbudzą zainteresowanie dla tych spraw nie tylko nauczycieli i pedagogów, ale szerszego środowiska społecznego.

K. MAKOWSKI

„SPOŁECZNA FUNKCJA WYCHOWANIA"

Materiały do studiów pedagogicznych t. V — Wstęp i redakcja: Bogdan Suchodolski i Wincenty Okoń.
PZWS — Warszawa 1959 ss. 692

Piąty z kolei tom *Materiały do studiów pedagogicznych* poświęcony jest problematyce obrazującej społeczną funkcję wychowania. Tom ten zawiera 26 rozpraw autorów współczesnych jak i autorów dawniejszych. Całość podzielona jest na dwie części: w części pierwszej zawarte są prace omawiające różne instytucje i formy pracy oświatowo-wychowawczej, natomiast w części drugiej znajdzie czytelnik artykuły omawiające aktualne problemy reformy oświatowej w Polsce jak i za granicą.

W treści tego obszernego tomu zorientuje czytelnika pełny spis rozdziałów, który przedstawia się następująco:

Część I

Wstęp 5
Instytucje i formy pracy oświatowo-wychowawczej 9
B. Suchodolski — Społeczny rozwój form i instytucji wychowawczych 11
L. Krzywicki — Pierwotna szkoła uobywatelnienia 52
M. Szabajewa — Przyczynek do pochodzenia wychowania i powstania szkoły 88
J. Chałasiński — Teoria wychowania w domu obcym jako instytucji społecznej 116
F. Znaniecki — Szkoła jako instytucja wychowawcza 151
St. Rychliński — Drabina oświatowa w Anglii 169
J. Wł. Dawid — Rozwój myślenia 223
K. Korniłowicz — Drogi oświaty dorosłych 243
J. Szczepański — Problemy współczesnych uniwersytetów 261
J. Szczepański — Młodzież we współczesnym świecie 269

Część II

Współczesne problemy reformy oświaty 289
J. St. Bystroń — Zagadnienie reformy szkolnej 291
B. Suchodolski — Podstawowe problemy reformy szkolnej 307
M. Pęcherski — Problem udostępnienia i upowszechnienia szkoły średniej 344
C. R. S. Gillett (opr.) — Kształcenie ogólne 396
M. Beaufret — Humanizm w studiach klasycznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych 414

T. Nowacki — Politechnizacja 426
S. Szabałow — O połączeniu nauczania z pracą produkcyjną 452
Projekt reformy szkolnictwa we Francji 472
Projekt reformy szkolnictwa w Anglii 497
O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w kraju 511
Rozwój socjalistycznego szkolnictwa w Niemieckiej Republice Demokratycznej 546
Wł. Gomułka — O zadaniach szkoły w Polsce Ludowej 576
M. Falski — Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne 599
A. Tatoń — Perspektywy przygotowania młodocianych do pracy . . . 637
J. Fourastie — O perspektywach kształcenia 660
B. Suchodolski — Perspektywy rozwoju cywilizacji nowoczesnej i teraźniejsze zadania pracy oświatowej i wychowawczej 673

We wstępie do omawianego tomu czytamy: „Jest rzeczą wielkiej wagi, aby nauczyciele i wychowawcy, prowadząc swoją pedagogiczną działalność, zdawali sobie sprawę zarówno z jej społecznych podstaw, jak i z jej społecznych konsekwencji... dość często szkoła i instytucje wychowawcze wydawały się izolowanym od życia, zamkniętym królestwem pedagogicznym, rządzonym swoistymi prawami" (s. 5). Tymczasem współczesny nauczyciel-wychowawca powinien nie tylko doskonale znać swoje „pedagogiczne rzemiosło", ale musi on niemniej doskonale rozumieć, jakie zadania ogólnowychowawcze stawia społeczeństwo przed szkołą czy inną instytucją wychowującą i jakie są społeczne zadania jego pedagogicznej działalności w państwie budującym ustrój socjalistyczny.

Zadania te są bardzo ważne i rozległe, wyrażają się one m. in. w obowiązku przygotowania młodzieży do zespołowej pracy zawodowej, do aktywnego życia kulturalnego czy politycznego.

Trudno byłoby w krótkiej recenzji omówić szczegółowo treść poszczególnych rozpraw zawartych w tomie. Z konieczności ograniczę się do lakonicznego zreferowania problematyki niektórych tylko artykułów, tych mianowicie, które mają większe znaczenie dla aktualnej praktyki pedagogicznej realizowanej w naszych instytucjach wychowawczych lub pozwalają lepiej tę praktykę zrozumieć.

Wstępnym niejako artykułem jest obszerna rozprawa prof. Suchodolskiego pt. *Społeczny rozwój form i instytucji wychowawczych*. Omawianie tych form i instytucji rozpoczyna autor od nakreślenia pierwotnej funkcji społecznej i charakteru wychowania naturalnego, kiedy to społeczeństwa nie dysponowały jeszcze specjalnymi instytucjami wychowawczymi. Wychowywanie, polegające na przygotowaniu dorastających osobników do roli pełnowartościowych członków określonych grup społecznych, dokonywało się w procesie uczestniczenia tych osobników w życiu społecznym grupy. Wychowanie to nie miało charakteru świadomego i planowego działania. Naśladując starszych, metodą prób i błędów, młody osobnik przejmował wzory i normy, które były realizowane przez starszych i w ten sposób upodabniał się do nich.

To bezrefleksyjne i naturalne wychowanie poprzez samo życie w dziejach ludzkości trwa bardzo długo. Sięga ono aż do naszych czasów. Jeszcze dziś bowiem, nim 7-letnie dziecko przejdzie pod opiekę zawodowego wychowawcy, już jest urobione w znacznym stopniu przez rodzinę czy środowisko sąsiedzkie. Te środowiska zaś bardzo rzadko wychowują w sposób świadomy i celowy. Stąd też — np. chcąc sprawiedliwie ocenić wychowawczą pracę współczesnej szkoły — trzeba jej działalność widzieć na tle różnorodnych wpływów pozaszkolnych, które niekiedy są wprost przeciwne temu, co chce uczynić szkoła.

Świadoma i celowa działalność instytucji wychowawczych w stosunku do każdej

wychowywanej jednostki ma swój kres, gdy tymczasem czynniki niezaplanowane, cała społeczna rzeczywistość oddziaływa na człowieka w ciągu całego jego życia.

To naturalne wychowanie miało zawsze i ma do dziś charakter zachowawczy w stosunku do zastanej rzeczywistości. Za pośrednictwem tego wychowania młode pokolenie wzrasta w kulturę pokolenia starszych. Naturalne wychowanie w większości współczesnych rodzin ma ten sam zachowawczy charakter. Jednak to wychowanie przez uczestnictwo w życiu społecznym dokonuje się zawsze w konkretnych sytuacjach i wymaga od młodego osobnika różnorodnego uczestnictwa; innego np. wymaga przygotowanie do wykonywania zajęć codziennych, a innego przy wtajemniczaniu w praktyki religijne czy w rzemiosło wojenne.

W tej sytuacji społecznej różne zespoły starszych w określonej grupie społecznej stają się nauczycielami. Od dzisiejszych nauczycieli różnią się oni tym, że nauczanie nie stanowi ich jedynego zajęcia; nie jest ono nawet zajęciem głównym. W tym znaczeniu nauczycielami są kapłani, wojownicy i ci, którzy pracują. W miarę doskonalenia się techniki i postępu specjalizacji wzrasta znaczenie tego ubocznego niegdyś zajęcia różnych „specjalistów". Praca nauczyciela staje się coraz bardziej celowa. Ta forma szkolenia poprzez terminowanie panowała u nas do niedawna niemal powszechnie w zakresie wykształcenia rzemieślniczego, a do dziś powszechne zastosowanie znajduje na wsi — u chłopów. Również przyzakładowe szkolenie młodocianych bazuje na tej formie kształcenia.

Nauczający w warunkach kształcenia ubocznego nie był nigdy tylko nauczycielem; funkcja nauczycielska była dodatkiem do jego zasadniczych funkcji. To wychowanie ma już charakter wychowania świadomego i celowego, choć podejmowane jest na tle procesów wychowania naturalnego. Ma ono również charakter zachowawczy, przystosowujący. Może jednak być narzędziem promieniowania nowych metod, technik, prób czy eksperymentów, dzieje to się zwłaszcza wtedy, gdy rywalizują ze sobą grupy wychowawców-specjalistów. Wychowanie to mogło więc doprowadzić człowieka do konfliktu z obowiązującą tradycją.

Na tle tych procesów społecznych wyrasta koncepcja wychowania organizowanego celowo w specjalnych instytucjach i realizowanego przez przygotowanych odpowiednio do tych czynności ludzi — wychowawców. Czynności wychowawcze wydzielane są spośród innych czynności życiowych grupy. Z tą formą wychowania spotykamy się już w starożytności. Istnieje ona jednak obok wychowania naturalnego. Rola wychowania realizowanego poprzez specjalne instytucje wzrosła dopiero w ostatnich stuleciach w związku z komplikowaniem się życia społeczno-kulturalnego, a przede wszystkim w powiązaniu z procesami demokratyzacji. Z nową, humanistyczną kulturą np. Renesansu nie mógł się człowiek zapoznać w procesie wychowania naturalnego, upowszechnienie tej kultury mogło się dokonać poprzez specjalnych ludzi i specjalnie organizowane zabiegi wychowawcze, mające na celu wprowadzenie jednostki w świat kultury antycznej.

Życie nowożytne stawało się coraz bardziej bogate w coraz to nowe umiejętności zawodowe. Terminatorstwo, uczenie się poprzez uczestniczenie, coraz gorzej spełniało swoje zadania. Aby zrozumieć świat i umieć sobie w nim radzić — trzeba było mieć coraz więcej wiedzy teoretycznej o tym świecie, a tej nie mógł zdobyć uczeń-terminator. Na tle tej sytuacji rozwijają się szkoły zawodowe, w których praca miała charakter ćwiczebny, ilustrujący teorię, na którą nauczyciele (już teraz zawodowi) kładli główny nacisk. Szkoły te nie kształciły na dobrach kulturalnych minionych epok — jak to się działo pod wpływem humanizmu, ale zapoznawały one z teoretycznymi podstawami aktualnych technik stosowanych w pracy. Mimo wykazanych różnic między obu tymi koncepcjami wychowania — miały one również pewne cechy zbieżne. Zasadnicza zbieżność polegała na pojmowaniu wychowania jako procesu, który winien dokonywać się w specjalnych i wyizolowanych warunkach i instytu-

cjach — w szkole. Idea wychowania w szkole zdobyła dużą popularność w XIX w. w związku z dokonującymi się procesami demokratyzacji życia społecznego. Oświata miała być podstawowym czynnikiem dźwignięcia upośledzonych warstw społecznych do poziomu pełnego uczestnictwa w życiu politycznym; miała ona też umożliwić jednostkom indywidualny awans społeczny, do którego istniały formalnie dla każdego pełne możliwości.

Tych zadań nie mogło spełnić tradycyjne wychowywanie poprzez uczestniczenie. Potrzebne tu były specjalne instytucje, które odrywając na pewien czas wychowanków od warunków, w jakich się urodzili — przygotują ich do innego, lepszego życia, dają podstawę do awansu społecznego. Wzrosła więc szybko liczba szkół różnych typów, a wraz z tym rosła armia zawodowych nauczycieli. Wychowanie naturalne poddawano ostrej krytyce. Akcją planowej pracy wychowawczej zaczęto obejmować również dorosłych w przeświadczeniu, że praca wychowawcza przekształca człowieka, uczy go walczyć z rutyną i konserwatyzmem i dążyć do stałego ulepszenia warunków życiowych.

Celowo organizowane i realizowane poprzez szkołę wychowanie miało różnorodny charakter i stawiało sobie różne zadania. Jedni chcieli wychowywać człowieka na starych, uświęconych tradycją wzorach i treściach kulturowych, drudzy natomiast (zwolennicy koncepcji postępowej) widzieli w wychowaniu czynnik wzrostu i środek przygotowywania człowieka do aktualnego życia. W wieku XIX i XX postępowość tego kierunku polegała na wysiłkach zmierzających do udostępnienia warstwom niższym tych treści kulturowych, które dotąd były wyłącznie udziałem warstw uprzywilejowanych. Wychowanie to „miało więc charakter postępowy nie ze względu na programy i metody, nie ze względu na wartość, wskazania i ideały, jakie zaszczepiało, ale ze względu na funkcję społeczną, jaką spełniało. Postępowością w owych czasach było upowszechnienie tradycyjnego dorobku" (s. 35). Również szkolnictwo zawodowe tych czasów można uważać za postępowe w tym znaczeniu, że podciągało ono młodych ludzi do przeciętnego poziomu techniki (a nie było instytucją poszukującą nowych dróg i nowych metod pracy). Poza nielicznymi przypadkami, wychowanie w tych czasach było siłą zachowującą tradycyjne treści kulturowe i istniejące formy ustrojowe. Rewolucyjny postęp w dziedzinie nauki i techniki jest przyczyną niebywałego dotąd wzrostu produkcji i wymiany (którą ułatwiał rozwój komunikacji). Nauka wypiera religię i magię z życia społecznego, stając się jedną z kierowniczych sił w życiu jednostek i społeczeństw. Równolegle z tym w ciągu XIX i XX wieku dokonuje się proces społecznego zrównania ludzi.

W epoce rewolucyjnych przemian, dokonujących się w każdej dziedzinie życia, przed wychowaniem stają coraz trudniejsze zadania. Jeżeli bowiem wychowywanie pojmiemy jako przygotowywanie jednostki do życia, to w warunkach, jakie istnieją we współczesnej nam dobie, zawodzi nie tylko wychowanie naturalne, ale nie spełniają również zadań społecznych te formy wychowania świadomego, które oparte są na tradycyjnych, ustabilizowanych wzorach. Wychowanie dzisiejsze musi być wychowaniem dla przyszłości. Żeby jednak wychowywać dla przyszłości, trzeba tę przyszłość dobrze znać, a jak ją znać, jeżeli ona ma być nowa, inna od przeszłości i teraźniejszości. Po bliższym zastanowieniu się stwierdzić jednak musimy, że zasadniczy charakter i kierunek dokonujących się przemian może być nam znany dzięki temu, że przemiany te mają swoje korzenie w teraźniejszości. Wiedza socjologiczna i historyczna mogą nam ułatwić trafne przewidywanie kierunku przemian. Czasy, które idą, będą czasami panowania nauki i techniki, czasami szybkiego demokratyzowania się stosunków międzyludzkich, czasami, które w znacznej mierze zrealizują jedność świata. Wychowanie młodego pokolenia należy więc oprzeć na rzetelnych podstawach naukowych, by zrozumiało ono sens dokonujących się przemian, należy wykształcić u człowieka inteligencję, by umiał sprawnie i racjonalnie działać w róż-

nych (również nieprzewidzianych) warunkach. Kształcenie u młodzieży doświadczeń w zakresie harmonijnego współżycia i współdziałania jest bardzo ważnym zadaniem wychowania dla przyszłości. Artykuł prof. Suchodolskiego pokazuje jasno i zgodnie z założeniami metodologii marksistowskiej historyczny rozwój instytucji wychowawczych oraz zmieniającą się w czasie funkcję społeczną wychowania i instytucji wychowawczych.

Uzasadnienie społecznej funkcji wychowania jest równocześnie ujawnieniem klasowych elementów wychowania, które znajdowały swoje odbicie głównie w celach, organizacji i w metodach wychowania. Artykuł prof. Suchodolskiego ukazuje wyraźnie klasowo-historyczny charakter wychowania, a tym samym demaskuje fałszywość mitu głoszonego przez pedagogikę burżuazyjną (zwłaszcza zaś przez tzw. pedagogikę kultury), która próbowała udowadniać, że osobowość człowieka można kształtować jedynie w oparciu o ponadczasowe wartości kulturowe, które były weryfikowane przez historię.

Po przestudiowaniu omawianego artykułu czytelnik zrozumie, że ideał „porządnego człowieka" zawiera określoną treść klasową i ukształtował się na tle konkretnego zapotrzebowania społecznego burżuazji. Artykuł Suchodolskiego może być doskonałym wprowadzeniem metodologicznym do studiów nad dziejami myśli pedagogicznej i instytucji wychowawczych.

Społeczny charakter wychowania i szkoły jako instytucji wychowującej omawia również, zmarły przed dwoma laty w Stanach Zjednoczonych socjolog polski, Florian Znaniecki. Zamieszczony w omawianym zbiorze artykuł tego uczonego pt. *Szkoła jako instytucja wychowawcza* stanowi wyjątek z I tomu *Socjologii wychowania* *. Autor artykułu udowadnia, że powstanie szkoły jako instytucji było wyrazem dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia dorastających osobników, którzy przygotowywali się do pełnienia ważnych funkcji społecznych. Im ważniejsze funkcje dany osobnik miał w przyszłości pełnić — tym ściślej przestrzegano jego odosobnienia w czasie przygotowywania się do pełnienia tych funkcji. Praktyka ta była uzasadniona albo racjami religijno-magicznymi (ochrona przed szkodliwym wpływem nieczystych duchów), albo też pedagogicznymi (eliminowanie na czas nauki szkodliwych ze stanowiska zadań wychowawczych wpływów na ucznia). Stąd też poprzez tysiąclecie przetrwał typ szkoły zamkniętej, fizycznie wyizolowanej ze środowiska. Ale nawet dzisiejsza „szkoła otwarta" dąży do tego, „by każdy człowiek uczestniczył w jej życiu zbiorowym pewną częścią swej osobowości, uwzględniając fakt, że poza nią są inne grupy, jak rodzina lub otoczenie sąsiedzkie, roszczące również pewne prawa do jej członków" (s. 154). Szkołą stara się eliminować ze świadomości ucznia wszelkie obce, niezgodne z jej programem zainteresowania. Wspólne życie wewnętrzne społeczności szkolnej ma polegać na wykonywaniu ściśle określonych programem czynności i zdobywaniu w ten sam sposób określonych wiadomości i doświadczeń. Jakże często jednak te doświadczenia i umiejętności różnią się od tych, które człowiek spełnia poza szkołą w swym środowisku społecznym. Rola społeczna ucznia różni się też od każdej innej roli, którą człowiek spełnia poza szkołą. W szkole ma on tylko jeden obowiązek: uczyć się, natomiast jeżeli nawet w życiu pozaszkolnym człowiek czegoś się uczy, to uczenie się w tych warunkach wiąże się z jego różnorodnymi funkcjami społecznymi. Szkoła tradycyjna „patrzy" na młodego osobnika wyłącznie jako na ucznia i interesuje ją jego umysłowość. Nie widzi ona albo nie chce widzieć w uczniu pełnego człowieka społecznie uwarunkowanego, powiązanego z różnymi grupami społecznymi, które wespół ze szkołą tworzą jego osobowość.

Dziś jednak trudno sobie nawet wyobrazić sytuację, w której uczeń byłby

* Florian Znaniecki: *Socjologia wychowania* t. I wyd. 1928 r. t. II wyd. 1930 r.

w pełni odizolowany społecznie od szerszego środowiska. Wpływy świata zewnętrznego docierają dziś w mury szkolne za pośrednictwem uczniów i nauczycieli. Uczniowie i nauczyciele przenoszą na teren szkoły oceny i postawy ze środowiska, w których życiu uczestniczą. Szkoła jest terenem krzyżowania się różnorodnych oddziaływań zewnętrznych, a jej izolacja w naszych warunkach jest całkowitą fikcją.

Stwierdzenie to sformułowane przez prof. Znanieckiego przed przeszło 30 laty, kiedy to jeszcze radio należało do rzadkości, a samoloty odrzutowe, rakiety międzyplanetarne czy telewizja należały do kategorii fantazji ludzkiej, nabiera wagi wtedy, gdy autor, przewidując dalszy proces rozwoju społecznego, zakłada, że „przyszła szkoła zamiast, jak dzisiejsza, bezskutecznie wydzielać młodocianego osobnika ze społeczeństwa, w którym żyje, i kiedyś działać będzie i przesadzać go w sztuczne środowisko, raczej zostawi go w naturalnym, konkretnym jego środowisku, tylko starać się będzie środowisko to rozszerzać i kierować jego stopniowym wrastaniem w życie zbiorowe starszych" (s. 161).

Koncepcja — jak widać — bardzo śmiała. Zrodziła się ona prawdopodobnie pod wpływem bardzo różnorodnych i modnych na początku bieżącego stulecia idei tzw. „nowej szkoły". Trudno byłoby dziś zgodzić się z myślą o całkowitej likwidacji szkoły jako osobnej instytucji, do której istotnych zadań należy m. in. podawanie usystematyzowanej wiedzy o świecie i kształtowanie światopoglądu naukowego (w znacznej mierze w oparciu o tę wiedzę). Całkowicie słuszny natomiast jest ten postulat, jeżeli rozumie go się jako konieczność ścisłego powiązania szkoły z życiem, z jego konkretnymi historycznie kształtowanymi potrzebami. Jedynie w tych warunkach szkoła spełni swoje istotne zadanie: przygotuje osobnika do aktywnego życia w społeczeństwie — poprzez stopniowe wprawienie go w wykonywanie funkcji społeczno-kulturowych, które będą w przyszłości jego zadaniem. Reforma systemu kształcenia w ZSRR oraz w NRD idzie w tym właśnie kierunku. Po tej samej linii toczy się u nas trwająca od paru lat dyskusja nad reformą ustroju szkolnego.

Idea wypowiedziana przez Znanieckiego nie była jego oryginalnym pomysłem. Zrodziła się ona w umysłach pedagogów, psychologów jak i polityków w ostatnich dziesiątkach lat ubiegłego stulecia na tle krytyki szkoły dziewiętnastowiecznej, która dzięki swemu schematyzmowi, formalizmowi i werbalizmowi była całkowicie oderwana od życia i od dziecka, które miało przez nią być do swych funkcji życiowych przygotowane. Koncepcja nowej szkoły, szkoły, która przygotowywałaby „do życia przez życie", przeszła do historii pod mianem „szkoły pracy" czy — jak to nazwał H. Rowid — „szkoły twórczej" *.

W rzędzie tych, którzy opracowywali koncepcje nowej szkoły, „szkoły życia", znajdziemy takie nazwiska, jak Decroly, Kerschensteiner, Dewey, Błoński, a z polskich pedagogów wysuwa się na czoło — obok Rowida — Wł. Spasowski. Wszyscy oni byli zgodni z tym, że szkoła będzie tym lepsza, im pełniej i wszechstronniej spełni zapotrzebowanie społeczne poprzez przygotowywanie do świadomego i twórczego działania takich ludzi, jakich dane społeczeństwo w ukształtowanych historycznie warunkach potrzebuje. To przygotowywanie człowieka do życia nie może ograniczać się do poznawania świata z książki czy informacji podawanych przez nauczyciela; poznawać świat i życie należy również poprzez czynne w nim uczestniczenie. Jeżeli bowiem dzisiejszy człowiek ma przekształcać, udoskonalać zastaną rzeczywistość, to w pierwszym rzędzie musi on ją poznać, musi się w nią wżyć, „nauczyć się działać na nią samą, nie zadowalając się jej odtwarzaniem (s. 166).

* Zobacz H. Rowid: *Szkoła twórcza* 1958 r. Dzieło zawiera krytyczny przegląd różnych koncepcji „szkoły pracy". Ostatnie wydanie zaopatrzone jest w doskonały wstęp pióra B. Suchodolskiego, w którym autor m. in. szuka społecznego uwarunkowania poglądów pedagogicznych H. Rowida.

Nie trzeba chyba specjalnie uzasadniać stwierdzenia, że Znaniecki, mówiąc o „przekształcaniu rzeczywistości", miał na myśli nie przemiany rewolucyjne obalające cały ustrój, ale doskonalenie form życia w ramach istniejącego ustroju — w imię jego zachowania *. Wyznawana przez Znanieckiego filozofia idealistyczna przesłoniła mu szersze horyzonty. Dostrzegał tylko społeczne uwarunkowanie szkoły jako instytucji. Nie doszedł jednak do tego, żeby pokazać jej klasowy charakter, jej służebną funkcję w stosunku do interesów politycznych burżuazji.

A przecież społeczna funkcja szkoły w pierwszym rzędzie zależy od tego — czyim ona jest narzędziem. Czterdziestoletnia historia szkoły radzieckiej jest najlepszym dowodem tego, że instytucja ta nie zawsze musi być terenem krzyżowań się interesów różnych, najczęściej antagonistycznych grup społecznych **.

Teoria grup społecznych stanowi dla Znanieckiego podstawę wyjściową do analizy społecznej funkcji szkoły. „Zadania wychowania są uwarunkowane przez przyszłe obowiązki wychowanka, jako członka grupy, które bezpośrednio wynikają ze struktury tejże grupy, a więc dają się określić tylko na podstawie teorii grup" ***.

W świetle tej koncepcji trudno byłoby marzyć o zrealizowaniu poprzez wychowanie idei proletariackiego internacjonalizmu. W koncepcjach Znanieckiego może się pomieścić tylko idea wychowania w duchu burżuazyjnego solidaryzmu narodowego ****.

Tak mógł rozumieć sprawę człowieka, który w rewolucji socjalistycznej widział tylko siłę destrukcyjną *****. Znaniecki nie tylko w rewolucji socjalistycznej widział zło zagrażające istniejącemu porządkowi, ale również we wszystkich żywiołowo tworzących się wśród dorastającej młodzieży grupach rówieśniczych doszukiwał się „ognisk dążności antyspołecznych" ******. Kryzys tradycyjnego modelu szkoły — według Znanieckiego — ma swe źródła w coraz większym przenikaniu do jej zamkniętego ongiś systemu wpływów z zewnątrz. Jakie jednak są te wpływy, co do swej treści, i z jakich pochodzą źródeł — autora *Socjologii wychowania* bliżej nie interesuje. A szkoda, bo przy bliższym przyjrzeniu się sprawie dostrzegłby z pewnością, że siłą społeczną, która uparcie domaga się weryfikacji treści i metod pracy szkolnej, są masy pracujące, które dostrzegłszy w szkole potężny czynnik w walce klasowej — chciałyby ją uczynić narzędziem walki o demokrację, o równość i wolność społeczną. Siłę napędową postępu społecznego widzi Znaniecki jedynie w buncie młodego pokolenia przeciw uświęconym tradycją wzorom kulturowym. Nie pokazuje nam jednak tego, że ten bunt jest w zasadzie buntem przeciw całemu staremu porządkowi, a jego przyczyna sprawcza tkwi w warunkach bytu materialnego „buntowników".

Oceniając krytycznie koncepcje teoretyczne *Socjologii wychowania*, trzeba uczciwie stwierdzić, że autor książki widział społeczne uwarunkowanie szkoły i dlatego rozumiał lepiej niż wielu innych jemu współczesnych, że wychowanie dzisiejszego

---

* Zob. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Paznań 1934 r. oraz tegoż autora: *Upadek cywilizacji zachodniej*. Poznań 1921 r.

** Tezę o zależności zadań wychowawczych od przyszłych obowiązków społecznych wychowanka względem grupy wyznaczonych w odniesieniu do treści społecznej tejże grupy stara się udowodnić Znaniecki w swych rozważaniach zawartych w tomie I *Socjologii wychowania* (cyt. z t. II *Socjologii wychowania* s. 7).

*** F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. II s. 5.

**** Zob.: *Upadek cywilizacji zachodniej* s. 63.

***** J.w. s. 85 i następne.

****** Zob. też artykuł: J. K. Gidyński *Florian Znaniecki*. „*Kultura*" — Paryż 1958 nr 7/129 — 8/130 s. 163.
F. Znaniecki: Socjologia wychowania. T. I. rozdz. VI. *Grupy rówieśników*.

człowieka do aktywnego życia może się dokonywać jedynie w procesie jego uczestniczenia w tym życiu. Taki jest ostateczny — zgodny z założeniami naszej pedagogiki — wniosek omawianego artykułu.

Poprawną ze stanowiska założeń materializmu historycznego socjologiczną genezą instytucji szkoły i różnych jej typów znajdzie czytelnik w art. M. Szabajewej pt. *Przyczynek do pochodzenia wychowania i powstania szkoły* oraz w art. L. Krzywickiego pt. *Pierwotna szkoła*. Szabajewa stwierdza, że już w prymitywnym społeczeństwie, w okresie przedrodowym „istniała również reprodukcja człowieka społecznego (podkreśl. moje J. K.), przekazywanie młodym pokoleniom nawyków pracy, umiejętności wykonywania obrzędów, które towarzyszyły życiu ludzi pierwotnych; wszczepienie młodzieży coraz bardziej złożonej ideologii tego społeczeństwa" (s. 90—91). Nauka odbywała się w odosobnieniu i miała wybitnie praktyczno-życiowy charakter. Do podobnych wniosków dochodzi Krzywicki, szukając genezy szkoły jako instytucji społecznej.

Wszyscy etnografowie i archeologowie dziś są zgodni w tym, że pierwszymi nauczycielami byli starcy, którzy posiadali bogate doświadczenie życiowe, bardzo ważne w nauczaniu w okresie „przedpiśmiennym". Szabajewa stwierdza, że prototypem dzisiejszej szkoły były „domy młodzieży", które pojawiają się już w końcowym okresie matriarchatu. Rozwój sił wytwórczych i postępujący wraz z nim podział pracy były przyczyną rozpadu matriarchatu i narodzin patriarchatu, w którym już wychowywanie nie jest organizowane przez pojedynczą rodzinę, lecz przez instytucje rodowe.

W tym okresie różnicuje się coraz bardziej wychowanie chłopców i dziewcząt. Na gruzach patriarchatu wyrastała — jak to udowadniał Engels — „demokracja wojenna", w której wychowanie wojskowe dorastającej młodzieży męskiej nabierało coraz większego znaczenia. Stały rozwój sił wytwórczych stworzył warunki materialne do powstania społeczeństw klasowych, a wraz z tym — klasowych instytucji wychowawczych. Klasycznym tego przykładem mogą być instytucje wychowawcze w starożytnym Rzymie: inne dla bogatych i inne dla biednych.

Rzetelnie, w oparciu o bardzo bogate materiały — opracowany artykuł St. Rychlińskiego pt. *Drabina oświatowa w Anglii* jest doskonałą ilustracją tezy o społecznym i klasowym uwarunkowaniu nie tylko szkoły, ale i polityki oświatowej oraz całego systemu oświatowego istniejącego w określonych państwach na określonym etapie ich historyczno-społecznego rozwoju.

Artykuł ten warto przeczytać przed przystąpieniem do studiowania rozpraw zamieszczonych w drugiej części książki. Problematyka tej części koncentruje się wokół aktualnych zagadnień współczesnej polityki oświatowej w Polsce i w niektórych innych krajach Europy. Prace zamieszczone w tej części mają nie tylko informacyjny charakter. Ukazują one również demograficzno-społeczne, jak i ekonomiczno-polityczne aspekty aktualnych koncepcji dotyczących koniecznej reformy naszego systemu szkolnego oraz treści i metod nauczania i wychowania.

Trudno byłoby kusić się o streszczenie kilkunastu opracowań dotyczących choćby problematyki reformy szkolnictwa w Polsce. Trzeba koniecznie je przestudiować, jeżeli chce się mieć świadomy stosunek do dokonujących się u nas przemian w dziedzinie szkolnictwa i wychowania. Świadomy zaś stosunek do tych spraw umożliwia każdemu teoretykowi i praktykowi wpływanie na kierunek dokonywanych przeobrażeń.

J. KWIATEK
Poznań

NASTAWA PRIRODNIH NAUKA U OSNOWNOJ SKOLI" (NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW PRZYRODNICZYCH W OŚMIOLETNIEJ SZKOLE)

Beograd 1959 Savremena. Skola ss. 446 Savezni Zavod za Prouxavanje skolskich i Priosventnih Pitanja.

Książka ta jest pracą zbiorową podsumowującą wyniki pierwszego Zjazdu jugosłowiańskich specjalistów w dziedzinie nauczania przedmiotów przyrodniczych w ośmioletniej szkole. Zjazd, zorganizowany przez Krajowy Instytut Badań Pedagogicznych, odbył się w dniach od 26 stycznia do 6 lutego 1959 r. Wzięło w nim udział około 50 specjalistów spośród pracowników uniwersytetów, gimnazjów i szkół ośmioletnich.

Referaty i materiały z dyskusji zawarte w tej książce dotyczą następujących zagadnień:

a) nauczanie biologii a marksizm; b) miejsce i rola nauczania przedmiotów przyrodniczych w ośmioletniej szkole; c) struktura programu nauk przyrodniczych; d) podawanie wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych i ogólne techniczne wykształcenie w ośmioletniej szkole; e) podręczniki i książki pomocnicze oraz pomoce naukowe przy nauczaniu przedmiotów przyrodniczych; f) wyposażenie gabinetów i laboratoriów w związku z naukowymi i technicznymi badaniami w zakresie nauk przyrodniczych i inne pomoce naukowe przydatne w podawaniu wiadomości z tego zakresu; g) kształcenie nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i ich dalsze doskonalenie.

Zjazd przyjął rezolucję i przedstawił wnioski, które w szczególności odnoszą się do następujących zagadnień: a) ujmowania nauk przyrodniczych jako jednej całości w procesie nauczania odpowiadających im przedmiotów w szkole ośmioletniej; b) dla umożliwienia nauczycielstwu zapoznania się z nowymi osiągnięciami w dziedzinie nauk przyrodniczych; c) wiązanie nauczania przedmiotów przyrodniczych z życiem; d) wykazanie użyteczności tych przedmiotów nie tylko w życiu codziennym, ale i w produkcji, przemyśle i w całej gospodarce narodowej, przez dostarczenie uczniom m.in. podstawowych wiadomości niezbędnych dla zrozumienia współczesnej techniki produkcyjnej i jej zastosowania w najważniejszych gałęziach przemysłu.

Z bogatego materiału referatowego i dyskusyjnego Zjazdu wynika, że istnieją różnice w koncepcji programu biologii poszczególnych republik jugosłowiańskich.

Różnice dotyczą przede wszystkim klas V—VIII.

Kolejność przedmiotów w zakresie biologii jest w większości wypadków następująca: zoologia, botanika, nauka o człowieku. Po nauce o człowieku występuje jeszcze higiena w kl. VIII, w republice serbskiej i czarnogórskiej.

Najmniej różnic występuje w doborze treści i układzie programu nauki o człowieku, bardziej zróżnicowane są programy zoologii, a największa różnorodność panuje w zakresie programów botaniki. Różnice dotyczą przede wszystkim zastosowania układu systematycznego i układu środowiskowego. W pierwszym przypadku wyraźniej wystąpić może idea ewolucji, w drugim silniej zaznacza się wiązanie teorii z praktyką. W republice słoweńskiej mamy do czynienia z pewnego rodzaju kombinacją dwu wymienionych koncepcji układu materiału.

Jako najważniejsze cele i zarazem ogólne wytyczne nauczania biologii w ośmioletniej szkole podstawowej przyjmuje się: 1) kształcenie dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat; 2) kształcenie umiejętności wiązania teorii z praktyką.

E. TREMBOŁOWICZOWA

„SOWIETSKAJA PIEDAGOGIKA"

Reforma kształcenia i wychowania w szkole ogólnokształcącej przeprowadzana w ZSRR polega między innymi na tym, że uczniowie poczynając od kl. I przyzwyczajani są do pracy dla dobra społeczeństwa. Problemom tym prasa pedagogiczna w ZSRR poświęca ostatnio dużo miejsca. W poprzednich recenzjach charakteryzowałem problemy wiążące się z nauczaniem młodzieży pracy produkcyjnej oraz z wewnętrznymi związkami, jakie powinny istnieć wg pedagogów radzieckich między kształceniem ogólnym, politechnicznym, a przygotowaniem uczniów do pracy w poszczególnych gałęziach gospodarki narodowej. Obraz ruchu pedagogicznego w ZSRR byłby niepełny, gdybyśmy nie pokazali bieżących problemów, jakie wynikają na tle realizacji zadania włączenia młodzieży do prac społecznie użytecznych dla rodziny, szkoły, środowiska, przemysłu.

W szkole radzieckiej prace społecznie użyteczne są włączone do planu nauczania. Szkoła obecnie ma obowiązek organizowania ich tak, aby służyły one jako jeden z najistotniejszych czynników pracy wychowawczej z młodzieżą szkolną. Problem ten jest jednocześnie podejmowany ze strony badań pedagogicznych prowadzonych przez wiele ośrodków naukowych, między innymi przez Wydział Kształcenia Politechnicznego Instytutu Metod Nauczania APN RSFSR oraz Instytut Pedagogiczny w Leningradzie, a także przez szereg innych ośrodków naukowo-badawczych. Węzłowe problemy organizacji i metodyki prowadzenia prac społecznie użytecznych w szkole omawia na łamach „Sowietskoj Piedagogiki" M. N. Skatkin *.

Zasadniczą sprawą w organizacji i metodyce prowadzenia prac społecznie użytecznych jest konsekwentne przestrzeganie zasady, że powinna ona być zawsze środkiem kształcącym i wychowawczym. Dlatego winna ona stanowić ściśle określony system pedagogicznego oddziaływania.

Jedność systemu organizacji i metodyki prac społecznie użytecznych nie zakłada bynajmniej jednakowego typu prac. Różnice, jakie istnieją w różnych rejonach i w warunkach pracy poszczególnych szkół, powodują, że zarówno treść, jak i zakres prac społecznie użytecznych powinien być każdorazowo określony przez szkołę oraz jej kolektyw pedagogiczny. „Rozmaitość pracy w szkole ośmioletniej — stwierdza autor — ma duże znaczenie pedagogiczne, ponieważ umożliwia wszechstronny rozwój dziecka w zakresie ich umiejętności i uzdolnień do pracy, umożliwia im wypróbowywanie swych sił w różnych dziedzinach pracy ludzkiej i sprzyja tym samym w świadomym wyborze zawodu".

W wyborze rodzajów prac społecznie użytecznych powinna brać udział młodzież poprzez swe organizacje szkolne. Inicjatywa dzieci będzie nosić celowy charakter, jeśli za punkt wyjścia zostaną wzięte państwowe i społeczne zadania szkoły, a prace społecznie użytkowe dzieci będą zgodne z zadaniami gospodarczymi i społecznymi poszczególnych rejonów. Autor przestrzega jednak przed trybem administracyjnym, stwierdzając, że narzucanie prac dzieciom nie prowadzi do tego, aby przyjmowały one postawione zadania jako swe własne zamierzenie. Takie sposoby prowadzą do osłabienia aktywności. Tylko te zadania, które zostały świadomie i dobrowolnie przyjęte przez dzieci, stają się dla nich bliskie, pociągają je i wyzwalają u uczniów twórczą pracę. W artykule swoim M. Skatkin przytacza przykłady prac społecznie

* M. N. Skatkin: *Organizacja i metodika obszczestwienno poleznogo truda*, „Sowietskaja Piedagogika" nr 2 1959 r.

użytecznych podejmowanych przez młodzież szkolną. Są to prace z dziedziny ślusarstwa, elektrotechniki, zakładanie zieleńców itp. Tak np. szkoła nr 315 w Moskwie zorganizowała pracę społecznie użyteczną uczniów w ten sposób, że wykonują oni na zamówienie fabryki pomoce naukowe do ćwiczeń laboratoryjnych z fizyki. Chociaż praca dzieci była skomplikowana, to jednak eksperyment ten wykazał, że młodzież przyswoiła sobie wiele metod i sposobów organizacji pracy produkcyjnej. Prace społecznie użyteczne, organizowane w ścisłej zależności od wiedzy i umiejętności zdobywanych na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących i na lekcjach przedmiotów cyklu politechnicznego, pozwalają konkretyzować, rozszerzać, pogłębiać i utrwalać wiadomości oraz umiejętności przyswojone na lekcjach podstaw nauk i w czasie nauczania pracy produkcyjnej. W wypadkach, gdy wiedza ta okaże się niedostateczna, dzieci powinny uczyć się uzupełniać ją wiadomościami zdobywanymi samodzielnie z encyklopedii, rozmaitych podręczników oraz drogą konsultowania się z robotnikami, nauczycielami lub kolegami.

Społecznie użyteczna praca dzieci może być wykorzystywana jako swoisty poligon do utrwalania i stosowania uprzednio zdobytych wiadomości, jako bodziec do zdobywania nowej wiedzy, jako źródło, z którego płynie zainteresowanie do jej przyswajania.

M. Skatkin w cytowanym artykule kładzie duży nacisk na samą organizację pracy społecznie użytecznej. „Każde zadanie winno być wykonywane w sposób zorganizowany, według dokładnie przemyślanego planu. Umiejętność planowania pracy powinna być systematycznie kształtowana u dzieci. Prace społecznie użyteczne stwarzają dla tych zadań bogate możliwości". W klasach młodszych plan zestawiany jest pod bezpośrednim kierownictwem nauczyciela. Plan powinien zawierać cel pracy, kolejność i terminy jej wykonania, podział obowiązków i wykaz uczniów odpowiedzialnych za ich wykonanie. Im klasy starsze, tym większa samodzielność powinna być zostawiona uczniom w tej dziedzinie.

Innym ważnym problemem poruszanym w artykule jest problem organizacji przyszkolnych warsztatów, w których uczniowie klas starszych (V—VIII) zdobywają wiedzę z zakresu podstaw techniki oraz wykonują prace społecznie użyteczne. Do prawidłowej organizacji pracy, szczególnie gdy wykonywane są w nich przedmioty przeznaczone do sprzedaży, trzeba w warsztatach przyszkolnych zatrudnić dorosłych, wykwalifikowanych robotników. Doświadczenia szkoły nr 554 w Moskwie wskazują na to, że wyniki wychowawcze w tak zorganizowanych warsztatach są lepsze niż w zwykłych warsztatach przyszkolnych.

„Codzienna troska samych uczniów — stwierdza autor — o jakość produkcji, racjonalizację pracy, zaopatrzenie i zbyt, plan finansowy, remont urządzeń i wiele innych spraw związanych z produkcją, wpływa dodatnio na rozwój wiedzy ogólnej i politechnicznej".

Prace społecznie użyteczne rozwijają u uczniów umiejętność pracy w kolektywie. Umiejętności te rozwijane są jednak wtedy, gdy praca jest właściwie zorganizowana, to znaczy, rozdzielone są funkcje, konkretne grupowe i indywidualne zadania. Jeżeli natomiast praca dzieci ma charakter żywiołowy, to jedni uczniowie pracują, inni natomiast przeszkadzają w pracy.

Autor zadaje jeszcze jedno ważne pytanie, kto w szkole powinien organizować prace społecznie użyteczne. Pomimo że w organizacji tej pracy biorą udział i nauczyciele pracy, robotnicy szkolnych warsztatów, organizacja komsomolska, to jednak głównym organizatorem powinien być wychowawca klasy. Jego zadaniem jest bowiem wychowywanie uczniów, a prace społecznie użyteczne stanowią bardzo ważny środek wychowawczy.

Problem kształcenia zamiłowania do pracy u dzieci młodszych (uczniów kl. I—IV)

omawia na łamach „Sowietskoj Piedagogiki" L. Wysotina *. Artykuł jej jest częściowym podsumowaniem wyników badań tego problemu w kilkunastu szkołach. Autorka badała rezultaty różnych form pracy wychowawczej z dziećmi, mającej na celu wyrobienie u nich zamiłowania do prac użytecznych, a w szczególności prac domowych. Oto niektóre spostrzeżenia odnoszące się do właściwości prac dzieci. Obserwując zachowanie się dzieci kl. I—II w czasie czytania i pogadanek, mających za zadanie uświadomienie im konieczności pracy i wyjaśniających, co one powinny robić w szkole i w domu, ukazały, że wielu uczniów stara się natychmiast przejść od słów i obietnic do czynu.

W pracach dzieci w pierwszym okresie można zauważyć swoiste połączenie poważnej pracy z zabawą. Wykonując swoje zadania w tych zabawach, naśladują nauczyciela, matkę, ojca oraz innych ludzi dorosłych. Wykonywanie poleceń, szczególnie jeśli obserwowane jest przez członków rodziny, jak gdyby podnosi dziecko w jego własnych oczach. Zaabsorbowane procesem działalności, dzieci nie zawsze kończą rozpoczętą pracę, nie zwracają uwagi na jej jakość i rezultat. Jeśli jednak znikną emocje, które wystąpiły na początku działania, i zainteresowanie, daje się zauważyć zmęczenie, dzieci starają się pod tym lub innym pretekstem zostawić pracę, a później w ogóle zapominają o niej. Gdy dziecku poleca się wykonać ponownie to samo zadanie, a zwłaszcza gdy rezultat był oceniony negatywnie, poprzednie włączenie się do pracy bez zastrzeżeń już nie występuje. Dziecko stwierdza, że „nie potrofi", że „może robić co innego". Autorka stwierdza, że bardzo trudno jest dzieci przyzwyczaić do stałego wypełniania pewnych prac. Nawet w tych warunkach, gdy dzieci miały ściśle określony plan zajęć i prowadzona była systematyczna kontrola wykonania prac domowych ze strony dorosłych, zainteresowanie do wykonywania prac znikło i dzieci zapominały o swoich obowiązkach, podejmowały pracę tylko na pewne polecenie. W swych dalszych rozważaniach autorka stwierdza, że przyczyną tego jest niewłaściwa organizacja i kierowanie pracami dzieci ze strony rodziców. Zadania i prace do wykonania powinny być jak gdyby odkrywane przez samo dziecko. Dzięki temu dziecko przyzwyczaja się wyszukiwać zadania, nie trzeba tak często kontrolować jego pracy. Autorka zwraca uwagę na konieczność częstej zmiany zadań. Wtedy dziecko będzie zainteresowane wykonywaną pracą oraz dojdzie do zrozumienia, że jego obowiązkiem jest pomagać matce w domu. Bardzo ciekawe jest stwierdzenie, że stosunek dzieci do prac społecznie użytecznych w szkole nie przenosi się na prace domowe. Trzeba, aby pracą dziecka w domu, tym, czy pomaga rodzicom i na ile, zainteresował się nauczyciel, aby on także omawiał udział dziecka w pracach domowych. Poza tym w szkole powinna być przeprowadzona kontrola tego, czy dziecko pomaga w pracach domowych. Ważne jest, aby przy pracy dziecka byli starsi i brali w niej udział.

Nie trzeba zawsze i ciągle z dziećmi bawić się w pracę, wynajdując coraz to nowe zachęty. Autorka udowadnia to w ten sposób, że dziecko nie zawsze rozumie motywy swej działalności. Nie wie po prostu, po co i komu jego pomoc jest potrzebna. Wtedy dzieci zniechęcają się do pracy. „Stosunek dzieci do pracy jest poza tym uzależniony od tego, na ile opanują one umiejętność pracy. Wychowanie zamiłowania do pracy — stwierdza autorka na zakończenie — jest związane organicznie z rozwijaniem u dzieci poczucia odpowiedzialności, troskliwego odnoszenia się do ludzi. Włączenie dzieci do wykonywania pożytecznych prac dla rodziny i otoczenia winno być zawsze poprzedzone poważnym wyjaśnieniem ich potrzeby i celowości".

S. SŁOMKIEWICZ

* L. A. Wysotina: *Wospitanije i razwitije trudolubija u mładszych szkolnikow.* „Sowietskaja Piedagogika" nr 12/1959 r.

„BERUFSPÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT"

Spośród wielu czasopism pedagogicznych wychodzących w Niemieckiej Republice Federalnej na uwagę zasługuje miesięcznik pt. „Berufspädagogische Zeitschrift" (Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 8 Jahrgang). Wychodzący pod powyższym tytułem miesięcznik jest organem zespołu nauczycieli szkół zawodowych zrzeszonych w Związku Nauczycieli Niemieckich. Zgodnie z intencją wydawców wyrażoną w podtytule (Zeitschrift für Berufspädagogik und Schulpolitik) ma on służyć sprawie pedagogiki zawodu i polityce szkolnej. Redaktorem naczelnym pisma od jego założenia, to znaczy od roku 1952, jest ceniony znawca tego zagadnienia i znawca problematyki szkolnictwa zawodowego dr Henryk Abel, docent Instytutu Pedagogiki Zawodu w Frankfurcie nad Menem *.

Każdy numer miesięcznika poświęcony jest jakiemuś jednemu zagadnieniu. Rocznik ósmy (1959 r.) poświęcony był omówieniu wielu zagadnień, interesujących zapewne i nauczycieli szkół zawodowych w Polsce, jak: szkoła ludowa a kształcenie zawodowe; szkoła zawodowa a opieka nad młodzieżą; zdrowie i wychowanie; zapotrzebowanie na kobiety w gospodarce; problemy podstawowego kształcenia kupieckiego; problem techników; zawodowe szkoły budowlane; książka młodzieżowa w szkole zawodowej; pomoce naukowe w szkołach zawodowych. Do każdego numeru miesięcznika dołączony jest stały dodatek pt. „Wirtschaft und Recht", zawierający porady z zakresu praw i obowiązków ucznia i nauczyciela, katalogi książek i czasopism dla szkół zawodowych, tabele stanowiące pomoc naukową do poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkołach zawodowych. Dwa razy w roku wychodzi specjalny dodatek pt. „Berufspädagogische Beiträge", zawierający prace wybitnych pedagogów, profesorów wyższych szkół pedagogicznych itp. Dodatek nr 8 z czerwca 1959 r. przyniósł pracę dra Eberhardta Bartha pt. *Bildende Gehalte in werktätiger Arbeit* (Treści kształcące pracy warsztatowej), a następny, który ukazał się w listopadzie 1959 r., zawierał prace Arlta i Möllera na temat praktyk przemysłowych (*Das Industriepraktikum*).

Brak miejsca nie pozwala na analizę wszystkich problemów rocznika 8, dlatego uważam za wskazane omówienie zagadnienia czytelnictwa książek przez młodzież szkół zawodowych, któremu poświęcono nr 11/59 czasopisma. Prof. dr Erika Hofmann w artykule *Zadania i znaczenie książki młodzieżowej dla szkoły zawodowej* zastanawia się nad problemem czytelnictwa książek przez uczniów szkół zawodowych w NRF. Stwierdza ona, że współczesna młodzież niemiecka ma do dyspozycji olbrzymią ilość różnorodnej literatury. Stale wzrasta ilość tytułów, autorów i wydawców. Wśród tych ostatnich są tacy, którzy chcą istotnie pomóc młodzieży przez książkę w wyjaśnieniu zagadek życia, lecz są i tacy, którzy chcą tylko zdobyć sobie czytelnika, kierując się własnymi interesami. Dlatego do rąk młodzieży dostaje się literatura dobra obok wielkiej ilości literatury brukowej o wątpliwej wartości. Wprawdzie przystąpiono do walki z literaturą demoralizującą. Wydano nawet specjalne rozporządzenie, które m. in. ma za zadanie przeciwstawienie ukazywaniu się brudnej, brukowej literatury. Doświadczenia jednakże uczą, że tylko najbardziej niemoralne książki zostają usuwane z obiegu, a pozostaje jeszcze wielka ilość legalnie rozpowszechnianych, wywierających na młodzież wpływ

* Dr H. Abel jest współautorem znanej pracy konkursowej pt. *Die Berufsschule — Gestalt und Reform* (Verlag Carl Winter, Darmstadt 1959). Praca ta została napisana w ramach konkursu ogłoszonego przez Związek Nauczycieli Niemieckich i otrzymała najwyższą nagrodę. Konkurs miał przynieść odpowiedź na pytanie, jak zreformować szkolnictwo zawodowe w dobie automatyzacji i energii atomowej, uwzględniając dwunastoletni obowiązek szkolny.

niezdrowy. Wydawcy i sprzedawcy znajdują różne drogi, by wcisnąć w ręce młodzieży swój towar.

Autorka zastanawia się nad tym, co jest szkodliwsze: czy książki nabywane nielegalnie, czy też te, które wydawane są pod auspicjami prawa. Literatura istotnie brudna i wulgarna stanowi stałą literaturę tylko niewielkiej ilości ludzi. Licha, kiczowata literatura akceptowana przez prawo jest prawdopodobnie bardziej szkodliwa i więcej paczy charaktery, ponieważ psuje tych, którzy biorą ją do ręki w najlepszej wierze, spłyca to, co wartościowe. Rozporządzenie dotyczące ochrony młodzieży ma jednakże tę pozytywną stronę, że alarmuje wychowawców, rodziców, nauczycieli, działaczy społecznych i tych wszystkich, którzy mają do czynienia z młodzieżą.

Największa odpowiedzialność za to, jakie młodzież będzie czytała książki, spada na nauczyciela. Jego zadaniem jest nie tylko uczyć historii literatury i zapoznawać z pięknem dzieł klasyków, lecz również wpływać na właściwy dobór lektury dowolnej. Każdy nauczyciel powinien stale interesować się literaturą młodzieżową znajdującą się na półkach księgarskich, brać udział w upowszechnianiu pozycji najciekawszych oraz wskazywać, co może sobie uczeń uzupełnić przez czytanie książek znajdujących się w bibliotece.

Nie ma takiej dziedziny życia, która nie znalazłaby odbicia w literaturze młodzieżowej. Dobra książka stara się materiał naukowy przedstawić plastycznie i pięknie, dzięki czemu młodzież sama po nią sięga. W związku z tym podobne powstają wymagania w stosunku do nauczycieli szkół ogólnokształcących, jak i zawodowych. Pewne odchylenia w sposobach przybliżania książki do czytelnika w szkołach zawodowych oparte są na fakcie, że tutaj młodzież szybko wkracza w realne życie i do wielu zagadnień ma inne nastawienie niż uczniowie szkół ogólnokształcących w tym samym wieku. Zdecydowała ona już o kierunku swego życia i obrała drogę do tego życia wiodącą. To, co stanowi pomost między kształceniem zawodowym a dalszym przygotowaniem do zawodu, jest uważane za cenne. Literatura dla tej grupy młodzieży musi się więc wiązać treściowo z książkami przedmiotowymi dotyczącymi zakresu jej pracy oraz pokrewnych zawodów, musi nawiązywać do ludzi tego zawodu, którzy służyć mogą za wzór.

Na zmniejszenie radości płynącej z lektury wpływa zmęczenie wywołane przez pracę praktyczną, która bardziej pochłania młodego ucznia szkoły zawodowej niż praca szkolna. Trzeba więc zwrócić uwagę, by nauczaniu w szkołach zawodowych nadawać takie akcenty, które pozwolą dorastającemu człowiekowi znajdować w czytaniu radość, zdobyć „wyższy pogląd" na zawód oraz wprząc go do życia ogólnego, społecznego i gospodarczego, nauczyć rozumieć to życie w jego historycznym rozwoju.

Zadaniem szkoły zawodowej jest nie tylko troska o teoretyczną stronę wykształcenia, lecz również o wszechstronne włączenie młodego człowieka w społeczne problemy epoki, wskazywanie, że życie nie może płynąć jednym torem. Im wcześniej zdecyduje się on na jakiś zawód, tym bardziej należy mu przedstawić wielostronność życia społecznego, by jako człowiek dorosły, nie doznając porażek, również poza pracą mógł wykonywać samodzielnie pewne potrzebne w życiu funkcje i prowadzić dalej to, czego go szkoła nauczyła. Szkoła nie może stawiać sobie celu uczynienia z człowieka zamkniętej, wykończonej osobowości. Więcej niż kiedykolwiek ciąży na niej dziś obowiązek rozwijania w młodym człowieku samodzielności myślenia i badania. Szkoła zawodowa może to uczynić u znacznej liczby młodzieży, czyniąc z zawodu punkt centralny, na którym koncentruje wszystkie swoje wysiłki. Usiłując przygotować młodego człowieka do praktycznego życia, nie może nie pomóc mu w tym, by w trakcie pracy i poza nią pozostawał człowiekiem, osobowością.

Dawniej szkoła koncentrowała wysiłki na postaci przyszłego „gotowego" człowie-

ka, stawiając sobie za cel kształcenie jego osobowości. Herbart sądził, że wychowanie człowieka musi być zakończone, zanim wejdzie on w realne życie. Dziś życie o wiele wcześniej i zdecydowanie wdziera się w świat zainteresowań dzieci i młodzieży — interesy szkoły nie mogą więc leżeć gdzieś poza tym życiem. Musi ona działać w zgodzie z nim, pomagając młodemu człowiekowi w uświadomieniu sobie celów i zadań. Nie jest to już kształtowanie „trwałego, zamkniętego kręgu myślowego", który miałby wystarczyć na całe życie, lecz kształcenie zdolności i woli, umiejętności odnajdywania w mechanizmie życia samego siebie, umiejętności współżycia z ludźmi, widzenia swej zależności od innych. Zdaniem autorki szkoła dzisiejsza nie ma wychować gotowych, wykończonych ludzi, lecz ma rozbudzać wolę do stałego, systematycznego, dalszego kształcenia, do samokształcenia.

Czy istotnie jest obecnie w szkole miejsce na budzenie woli samokształcenia i utrwalania tej woli tak, by działała ona i po ukończeniu nauki szkolnej? Należy w to wątpić. Jak szkoły średnie ogólnokształcące stale za mocno jeszcze związane są z tradycyjnym trybem przygotowywania uczniów do pracy naukowej i do studiów uniwersyteckich, tak szkoła zawodowa jest bardzo mocno związana z działalnością techniczną i odpowiadającą jej teorią. Wartościowa literatura młodzieżowa wypełnić może powstałą tutaj lukę, ale tylko częściowo. Jak długo młodzież chwyta za książkę i czyta ją w wolnym czasie, wyraża przez to rozbudzoną wolę do samokształcenia, wolę, by dziecięce i młodzieńcze lata nie tylko po prostu przeżyć, lecz by je zrozumieć, porównać z innymi i nadać im jakiś określony kierunek. Takie czytanie należy oczywiście odróżnić od rozpraszającego czytania książek małowartościowych, które tylko wypełnia pustkę, eliminując możliwość zastanawiania się nad sobą. W interesie szkoły zawodowej leży, by oprócz niezaprzeczalnie koniecznych zadań elementarnego przygotowania naukowego i technicznego, uznała również jako ważne zadanie troskę o tzw. wolne czytelnictwo swych uczniów.

Szkoła zawodowa rozwija całą gamę uzdolnień i zainteresowań uczniów. Odpowiednio do tego biblioteka uczniowska winna stawiać swym członkom do dyspozycji szeroki wachlarz literatury młodzieżowej, od prostej do bardzo złożonej. Na półkach księgarskich znajduje się szereg książek odpowiednich dla uczniów szkół zawodowych. Wiele z nich zawiera bogate myśli i wskazówki wychowawcze, obrazowo przedstawia losy ludzi. Rozwijają one pogląd na własne życie, budzą zainteresowanie zagadnieniami życia współczesnego.

Jeśli w każdej szkole zawodowej powstanie piękna, duża czytelnia, oddająca do dyspozycji czytelników swobodnie leżące książki, które po zapoznaniu się z treścią będzie można wypożyczyć do domu, jeśli będzie ona posiadała czasopisma i albumy, przyjemnie zorganizowane kąciki do czytania — gdy następnie w planie nauczania przewidzi się przerwę między godzinami lekcyjnymi w formie godziny na „wolne czytanie", to na pewno uzyska się bardzo wiele. Bibliotekę i czytelnię w szkole zawodowej winien prowadzić etatowy bibliotekarz; powierzanie takiej biblioteki-czytelni nauczycielom na godzinach nieetatowych, dodatkowych, byłoby marnotrawstwem pieniędzy włożonych na jej zorganizowanie. Nie wystarczy najpiękniejszy chociażby lokal i największy wybór książek — o wiele ważniejsze jest odpowiednie przygotowanie uczniów do czytania. Autorka zdaje sobie sprawę, że zorganizowanie w każdej szkole zawodowej takiej biblioteki — to muzyka przyszłości, lecz domaga się, by muzyka ta nareszcie zabrzmiała. Wskazuje przy tym drogi, jakimi można osiągnąć postęp w czytelnictwie książek w szkołach zawodowych. Proponuje więc, np. aby w większych miastach raz w miesiącu każdą klasę zamienić na czytelnię młodzieżową, gdzie młodych ludzi będzie się ćwiczyć w obchodzeniu się z książką. Szukanie w katalogu, wypełnianie kart czytelniczych, rozmowy z bibliotekarzem — wszystko to wymaga dużo odwagi i woli, przezwyciężenia nieśmiałości i opieszałości. Oczywiście, książki mógłby wypożyczać i nauczyciel szkoły zawodo-

wej, przynosząc pewną ilość ich do klas, ćwicząc w wypożyczaniu, wypełnianiu kart i posługiwaniu się katalogiem.

Niektóre szkoły stosowały metodę wymiany książek brukowych na książki wartościowe. Zakazywanie czytania złych książek jest bezcelowe. Tym sposobem nie zachęcimy do wypożyczania książek dobrych, które zawsze wymagają pewnego duchowego napięcia. Przy pokonywaniu tego napięcia trzeba dzieciom i młodzieży dopomagać. Ułatwienie drogi do dobrej książki, przybliżanie jej młodzieży i wzbudzanie zaufania do niej tak, aby zawarte w niej rady i wskazówki zostały przyjęte — może tylko dać dalsze pozytywne rezultaty.

Wilhelm Niemeyer w artykule zatytułowanym *Autor i książka młodzieżowa* zastanawia się nad tym, jak należy pisać dobrą książkę dla młodzieży. Stwierdza, iż ustalono pewne kanony, jak należy pisać książkę dla młodzieży, lecz mimo tych kanonów dobrych książek młodzieżowych nie ma. Znaczy to, że samo ustalenie przepisów nie wystarcza. Widocznie ponad regułami pisania życie stawia pewne wymagania, których zaspokojenie nie jest łatwe.

Autorzy książek młodzieżowych nie piszą pod wpływem ambicji literackich, gdyż historia literatury najczęściej tymi autorami w ogóle nie zajmuje się. Książkami dziecięcymi i młodzieżowymi parają się najczęściej najmłodsi pracownicy redakcyjni. Stąd też uciera się pogląd, że książka młodzieżowa nie ma nic wspólnego z literaturą. Zapomina się po prostu, że dzisiejsi mali czytelnicy będą jutro czytelnikami dorosłymi. Zapominają o tym felietoniści i recenzenci, którzy na dwóch różnych płaszczyznach stawiają literaturę „dużą" i literaturę młodzieżową.

Wołanie o dobrą literaturę młodzieżową rozbrzmiewa w NRF w ostatnich latach tak silnie, jak nigdy przedtem. Dobrej książki szuka się przede wszystkim jako środka do walki z literaturą brukową, amoralną. Autor stwierdza słusznie, że książka nie może być tylko stosowana jako pedagogiczny lek, zastrzykiwany dzieciom i młodzieży w momentach krytycznych. Winna ona być potrzebą młodzieży na co dzień. Czy stanie się to potrzebą — zależy to przede wszystkim od autorów. Nie jest dziełem przypadku, że znani autorzy romansów nie starają się pisać dobrych książek dla młodzieży. Według nich jest to zadanie za trudne. Autorzy młodsi, piszący książki dla młodzieży, ukrywają wstydliwie swoje nazwiska pod pseudonimami. Obawiają się po prostu, że nie napiszą dobrej książki i nie dostaną się do szeregu „wielkich" pisarzy. Mając stale do czynienia ze starszymi, nie mają widocznie dość czasu na „eksperymentowanie" z młodzieżą. Autor nie znający problemów nurtujących młodzież, nie przeżywający wraz z nią jej życia, zainteresowań i potrzeb, stara się jej przekazywać coś ze skarbca własnego doświadczenia i przez to naraża się na śmieszność ze strony młodzieży. Autor, który tylko za pośrednictwem papieru ma styczność z młodym czytelnikiem, nie może napisać dobrej książki młodzieżowej.

Problem stosunku autora książki do młodzieży poruszany jest w następnym artykule pt. *Z pracy wydawcy książek młodzieżowych*. Nie podpisany autor artykułu zastanawia się przede wszystkim nad tym, czego oczekuje młody człowiek od książki, jej autora i wydawcy. Chce on, po pierwsze, by książka była przykuwająca i bogata w akcję, by autor przeniósł go w rzeczywistość, która odpowiadałaby jego wyobrażeniom i życzeniom, by wprowadziła go w przygodę, w życie, do którego on dąży. Chce dalej widzieć ludzi i sprawy, które nie są zwykłe, codzienne, a przy tym, w zależności od wieku, od rozwoju umysłowego, chce się z tych książek czegoś nauczyć. Znajdujemy bowiem młodzież, która już ma swoje zainteresowania książkowe. Jest jednakże niemała grupa takich, grupa niemniej ważna, która swej drogi do książki jeszcze nie znalazła.

Wynika stąd najważniejsze bodajże zadanie wydawcy książek młodzieżowych — badanie, jakimi nadziejami i życzeniami żyje aktualnie młodzież, i w jaki sposób mógłby on przyczynić się do ich zaspokojenia. W tym tkwi pedagogiczna odpowie-

działność, z którą wydawca w dużej mierze musi się liczyć. Nie może przy tym zapomnieć, że młodzież, z różnych względów, życzy sobie nie tylko tego, co jest aktualnie pożyteczne i sprzyjające jej rozwojowi.

Wydawca dobrze pojmujący swoje zadania, przez dobór manuskryptów — z jednej strony, z drugiej strony — przez właściwe planowanie i dobór autorów w oparciu o przeprowadzane badania nad zainteresowaniami młodzieży będzie robił wszystko, co w jego mocy, by wypuścić na rynek odpowiednią ilość książek dobrych, w których dar opowiadania, znajomość rzeczy i dążności pedagogiczne autora będą szczęśliwie harmonizować ze sobą. W ten sposób będzie on mógł zaspokoić nadzieje młodych czytelników.

Wydawca ma spełnić wielkie zadanie wychowawcze. Nie znaczy to, że wydawana przez niego książka ma zastąpić nauczyciela w podawaniu wiadomości. Ma ona być uzupełnieniem pracy szkoły. Tendencje wychowawcze książki winny być jednakże przed młodzieżą ukryte, gdyż w przeciwnym razie łatwo znika u młodych czytelników radość czytania. Najważniejsze dla książki młodzieżowej jest to — czego żąda się zresztą również od książki dla dorosłych — by była ona czytelnikowi pomocą w życiu. Ma ona pomóc w rozsądnym wypełnieniu wolnego czasu, ma mu dać wzory postępowania i umożliwić pogłębienie swej wiedzy. Dobra książka młodzieżowa to taka, która wyciska na czytelniku swe piętno długo jeszcze po jej przeczytaniu, która wzbogaca go o nowe wartości. Pogodzenie walorów narratorskich z uzasadnionymi wymaganiami czytelnika to sprawa najtrudniejsza. Pomagać w tym autorowi jest zadaniem wydawcy.

Pomoc ta może być tym skuteczniejsza, im więcej wydawcy będą współpracować z nauczycielami. Pedagodzy pierwsi poznali wartość i znaczenie książki młodzieżowej. Wiedzą oni, że pomoc pedagogów jest nieodzowna przy wyborze książki przez młodego czytelnika już w szkole podstawowej, jak również zdają sobie sprawę z tego, jak ważna jest ta pomoc dla młodego człowieka, który po ukończeniu szkoły przechodzi do świata dorosłych. Niektóre wielkie zakłady przemysłowe, idąc za wskazaniami pedagogów, organizują w swych pierwszorzędnie wyposażonych i prowadzonych przez dobre siły fachowe bibliotekach poradnictwo czytelnicze dla młodzieży. Również biblioteki gminne coraz częściej wprowadzają poradnictwo biblioteczne, by wskazać młodzieży odpowiednie dla niej książki. Jednakże nauczyciel może na tym polu zdziałać o wiele więcej, szczególnie jeśli chodzi o młodzież szkół zawodowych, którą zna ze swej pracy. On właśnie może doprowadzić do rozsądnego zapoznania się z dobrą książką tych, którzy z tym nie umieją sobie dać rady. Lepiej on bowiem wie, co młodzieży odpowiada, co ją może zadowolić. Dlatego też i wydawca, znając swą odpowiedzialność, nie będzie działał przy wyborze książek do wydania bez współpracy z wytrawnymi pedagogami.

Na odcinku propagandy dobrej książki młodzieżowej poważne zadanie spełnia Związek Nauczycieli Niemieckich w NRF. Pisze na ten temat John Barfaut w artykule pt. *Z działalności zjednoczonej komisji dla wydawnictw młodzieżowych.*

Wymieniona komisja powstała jeszcze pod koniec ubiegłego wieku w łonie Związku Niemieckich Nauczycieli celem upowszechnienia wychowania estetycznego. Jednym z zadań jej było wyselekcjonowanie z bieżącej produkcji książek młodzieżowych pozycji wartościowych i upowszechnianie ich. Nie polegano przy tym na ocenie jednostkowej, lecz ocena ostateczna była ustalana na podstawie dyskusji nad książkami przeprowadzanej w poszczególnych komisjach terenowych, działających z ramienia komisji centralnej.

Stała wymiana doświadczeń między poszczególnymi komisjami terenowymi wpływała na zmianę w ciągu kilkudziesięciu lat jej działalności kryteriów ocen książek. Pomagały w tym prowadzone systematycznie badania nad czytelnictwem książek młodzieżowych zalecanych dla szkół. Z biegiem lat komisja przeszła do wartościo-

wania ściśle literacko-estetycznego, do wartościowania i oceniania literacko-pedagogicznego. Dziś przy ocenie książki młodzieżowej stawia się na pierwszym planie pytanie, czy dana książka w swej treści i formie zawiera wartości kształcące dla określonego wieku dzieci i młodzieży. W ostatnich latach obok pytania powyższego stawiano następujące — czy książka odpowiada szkole podstawowej lub szkołom kształcącym młodzież starszą.

Dokonywany w ten sposób dobór książek młodzieżowych jest co roku publikowany w postaci odpowiedniego wykazu rozpowszechnianego masowo przez szkoły, organizacje młodzieżowe i związki nauczycielskie. Spis ten ma pomóc nie tylko nauczycielom, ale również i rodzicom w wyborze wartościowych książek, w tej stale wzrastającej masie ukazujących się wydawnictw młodzieżowych. Dziś jest już niemożliwe, aby każdy nauczyciel mógł zapoznać się szczegółowo z całą bieżącą produkcją wydawnictw młodzieżowych. Dlatego potrzebna mu jest w tej pracy pomoc. Pomoc tę daje mu publikowany przez Związek spis.

Troska Związku Nauczycielstwa Niemieckiego o dobrą książkę dla młodzieży wyraża się jeszcze w innej formie popularyzacyjnej działalności. Pierwsza — to comiesięczny dodatek do czasopisma „Algemeine Deutsche Lehrerzeitung". Dodatek ten przynosi omówienie najnowszych książek dla młodzieży. Zamieszcza on również wypowiedzi tych, którzy zajmują się czytelnictwem młodzieży. W okresie wielu lat redagowania dodatku pokuszono się o sprecyzowanie zasad oceniania książki młodzieżowej oraz o wyjaśnienie jej pedagogicznego znaczenia. Stałe miejsce w dodatku zajmują recenzje książek. Ostatnio podano w nim wyniki badań nad zainteresowaniami młodzieży książką oraz nad tym, jaka książka jest przez młodzież najbardziej lubiana. Dodatek podał również dane statystyczne przedstawiające opłakany stan bibliotek szkolnych w Repulice Związkowej.

Wymienione publikacje są wynikiem stałej współpracy poszczególnych komisji związkowych. Poza tym każda komisja stara się we własnym zakresie popularyzować dobrą książkę. Starają się one o to, by każda szkoła posiadała własną bibliotekę, uważając, słusznie, że nauczyciel jest z powołania pośrednikiem między dzieckiem a książką. Nauczyciel winien planowo i bez stosowania przymusu włączać książkę w pracę dydaktyczną i wychowawczą, pomagać każdemu dziecku w wyszukaniu odpowiedniej dla niego lektury. W ostatnim roku Związek do swojego spisu wprowadził specjalny stały dział książek dla bibliotek szkolnych. W najbliższym czasie zostanie uczyniony jeszcze jeden krok naprzód. Mianowicie do spisu tego zostanie wprowadzony specjalny dział książek traktujących o pracy. Dział ten ma na celu wskazanie nauczycielom i uczniom książek przeznaczonych do pracy w różnych zawodach, które mogą pomóc w samodzielnym poznaniu określonych dziedzin życia. Jest bowiem zrozumiałe, że w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły dzisiejszej obok literatury beletrystycznej młodzieżowa książka przedmiotowa musi zająć właściwe sobie miejsce.

Innymi formami pracy komisji związkowych są: organizacja tygodnia książki młodzieżowej, akcja gwiazdkowej sprzedaży książek dla młodzieży, organizacja wieczorów autorskich, organizacja bibliotek wędrownych i wzorcowych, organizacja akcji protestacyjnych przeciw ukazywaniu się książek demoralizujących, jak również organizacja akcji wymiany złych książek na dobre.

W roku 1955 wszystkie organizacje i instytucje walczące o dobrą książkę dla młodzieży zorganizowały się w jedną grupę roboczą, do której wszedł również Związek Nauczycielstwa. Wyrazem tej współpracy jest m. in. przyznana w tym roku po raz czwarty nagroda w konkursie na książkę dziecięcą i młodzieżową.

Związek jest przekonany, że najważniejszą rolę w popularyzacji dobrej książki może spełnić nauczyciel przez pracę z dziećmi i młodzieżą w klasie. Odnosi się to oczywiście do wszystkich nauczycieli, obojętnie, czy uczą w szkołach podstawowych,

średnich ogólnokształcących czy zawodowych. Uda się to jednakże tylko wtedy, gdy nauczyciele będą sami przekonani o tym, że książka jest jednym z najbardziej wartościowych współwychowawców.

Franz G. Stallknecht w artykule pt. *Biblioteki w szkołach zawodowych* informuje o różnych typach bibliotek organizowanych w niemieckich szkołach zawodowych. W szkołach tych powstają dziś liczne, różnym celom służące, księgozbiory.

W każdej szkole zawodowej znajduje się biblioteka nauczycielska. Ogólna biblioteka nauczycielska (Die Allgemeine Lehrerbücherei) obejmuje w zasadzie dzieła z zakresu podawanych w szkole dziedzin wiedzy, podstawowe dzieła pedagogiczne, dzieła z zakresu organizacji i kierowania szkołą, dzieła z zakresu dydaktyki, prawa szkolnego, obowiązków służbowych nauczyciela, jak również najważniejsze czasopisma dotyczące szkoły i polityki. Dobór dzieł do ogólnej biblioteki nauczycielskiej zależy od typu i stopnia szkoły. Jest on ustalany przez radę pedagogiczną. Organizacja korzystania z takiej biblioteki przedstawia się różnie. Chodzi przede wszystkim o to, by biblioteka była nauczycielom łatwo dostępna. Ideałem jest biblioteka samoobsługowa, nad którą kontrolę sprawuje cała rada pedagogiczna. Jednakże doświadczenie wykazało, że przy dużym i stale zmieniającym się składzie osobowym rady pedagogicznej ta forma nie wytrzymała próby życia. Często trzeba uciekać się do innej formy organizacyjnej. Taką formą jest np. nauczycielska biblioteka fachowa (Die Fachliche Lehrerbücherei). Jest to najczęściej podręczna biblioteka oddana do dyspozycji kierownika wydziału lub działu zawodu. Im też przekazuje się czasopisma fachowe do przeglądu i wykorzystania. Ponieważ czasopisma fachowe mogą interesować nauczycieli różnych wydziałów, kompletuje się je w roczniki i przekazuje do ogólnej biblioteki nauczycielskiej.

Również biblioteki uczniowskie w szkołach zawodowych mają różne formy organizacyjne. Jedną z nich jest centralna biblioteka szkolna zamknięta (Die Zentrale Verschlussbücherei). Przy takiej organizacji uczniowie szkół zawodowych wypożyczają książki podobnie jak w bibliotekach publicznych, wybrane samodzielnie z katalogu lub z pomocą i za poradą nauczyciela, na określony czas. Tak zorganizowana biblioteka, chcąc spełnić dobrze swoje zadanie związania ucznia z dobrą książką, a odciągnąć od książki małowartościowej, musi usilnie starać się o to, by wszyscy uczniowie w dniu nauki szkolnej mieli okazję do wypożyczenia książki. Stąd biblioteka jest czynna codziennie po lekcjach przedpołudniowych oraz przed lekcjami popołudniowymi lub wieczorowymi. Biblioteka szkolna musi przy tym być wyposażona w takie same środki propagandy czytelnictwa, jak biblioteki publiczne. Poza tym musi ona stać do dyspozycji ucznia w czasie jego wolnego czasu. Ponieważ biblioteki centralne nie zawsze mogły odpowiadać tym wymaganiom, dzielono je na mniejsze biblioteki klasowe (Klassenbüchereien). Przy tej organizacji każda biblioteka klasowa otrzymywała zamykaną szafę biblioteczną z odpowiednio dobranym kompletem książek, przydzielonych z biblioteki centralnej, które miały być wypożyczane między zainteresowanych uczniów i uczennice. Biblioteki te miały jednakże również pewien mankament. Mianowicie komplet 20—30 książek znajdujących się w bibliotece klasowej nie pozwalał na szeroki wybór, nie mógł więc zadowalać wszystkich. Poza tym wypożyczanie książek w klasie powodowało stałe przeszkody w toku nauczania. Wydawanie książek przez ucznia w czasie przerwy również wprowadzało zamieszanie i utrudniało pracę dydaktyczną, a poza tym wymagało dodatkowej kontroli ze strony nauczyciela. Idealną formą biblioteki szkolnej jest tzw. biblioteka wolnej ręki (Freihandbüchereien). W tak zorganizowanej bibliotece młodzież ma możność samodzielnego wyboru książki z bogatego zbioru, jaki oddany jest jej do dyspozycji. Może ona dokonywać wyboru w spokoju, może bez przeszkód wybraną książkę przeczytać i porobić wyciągi na miejscu lub też wypożyczyć książkę do domu.

By w pełni wykorzystać personel biblioteczny tych bibliotek oraz racjonalnie wykorzystać lokale i urządzenia, zaleca się połączenie tego typu bibliotek szkół zawodowych z publicznymi bibliotekami młodzieżowymi. W ten sposób środki służące do utrzymania biblioteki miejskiej oraz środki szkoły zawodowej staną do dyspozycji jednej wspólnej „biblioteki wolnej ręki".

Na przykładach bibliotek szkół zawodowych w Bremen i Norymberdze redakcja pokazuje organizację i formy propagandy czytelnictwa jak również zainteresowania czytelnicze młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych. Liczne ilustracje pozwalają zapoznać się naocznie z nowoczesnym urządzeniem i wyposażeniem bibliotek i czytelni szkolnych w szkołach zawodowych, jak również z ekonomicznym i estetycznym rozwiązaniem wnętrz.

Recenzje najnowszych książek młodzieżowych zamykają ten interesujący i bogaty w materiały numer.

Wprawdzie struktura szkolnictwa zawodowego w NRF różni się znacznie od struktury szkolnictwa w Polsce, niemniej pewne formy pracy nad upowszechnieniem dobrej młodzieżowej książki znajdą zapewne naśladowców wśród czytelników „Ruchu Pedagogicznego". Szczególnie cenną wydaje mi się inicjatywa Niemieckiego Związku Nauczycieli dotycząca stałych wykazów i recenzji książek dla dzieci i młodzieży publikowanych w formie dodatku. Opracowanie takiego spisu literatury i zamieszczanie również w formie dodatku do „Głosu Nauczycielskiego" spotkałoby się, jak sądzę, z serdecznym przyjęciem wśród nauczycieli.

S. SZAJEK

B I B L I O G R A F I A

KSZTAŁCENIE MYŚLENIA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

Bibliografia selekcyjna prac (książek i artykułów) w języku polskim za lata 1955—1959

I. Część ogólna

a) Opracowania ogólne

1. BAŚCIK STEFAN: Świadome przyswajanie wiedzy przez uczniów. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 3 s. 235—248.

Treść: Uwagi wstępne. Proces nauczania jako proces poznawczy. Analiza pojęcia świadomego przyswajania wiedzy przez ucznia. Warunki dydaktyczne świadomego przyswajania wiedzy przez uczniów.

2. KSZTAŁCENIE samodzielności w procesie nauczania i uczenia się [zestaw bibliograficzny]. *Konferencje Rejonowe* 1959 nr 5 s. 72—73.

3. TOMASZEWSKI TADEUSZ: Z zagadnień psychologii samodzielności. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 1(7) s. 52—86.

Treść: Problem zależności ludzkiego myślenia i działania. O ruchliwości umysłowej.

b) Kształcenie myślenia w poszczególnych systemach nauczania

(w układzie chronologicznym)

4. MADEJA JÓZEF: Owidiusz Jan Decroly. *Chowanna* R. 2 (13): 1958 nr 5/6 s. 275—282, bibliogr.

5. PIETER JÓZEF: Johna Deweya myśli przewodnie o wychowaniu. *Chowanna* R. 13: 1958 nr 5/6 s. 248—273.

6. BAŚCIK STEFAN: Szkoła pracy G. Kerschensteinera. *Chowanna* R. 2 (13): 1958 nr 5/6 s. 284—305, bibliogr.

7. ROWID HENRYK: Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wstęp: Bogdan Suchodolski (Warszawa) 1958 Książka i Wiedza ss. XXXII, 410, 1 nlb., bibliogr.

Rec. Bardach Artur. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 34 s. 4; Molak Adolf. *Nowa Szkoła* 1959 nr 1 s. 44—45; (m). *Szkoła Zawodowa* 1959 nr 3 (180) s. 61.

8. KODECKA-CHYLIŃSKA HELENA: Poglądy pedagogiczne Władysława Spasowskiego. *Chowanna* R. 13: 1958 nr 34 s. 132—152.

9. J. KW.: System nauczania i wychowania Celestyna Freineta. *Życie Szkoły* R. 2: 1957 nr 9 (137) s. 52—55.

10. WOJNAR IRENA: „École moderne française" eksperyment pedagogiczny C. Freineta. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 2: 1957 nr 2 (4) s. 122—132.

11. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Pedagogika esencjalizmu w USA. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 4 (10) s. 85—108.

12. OKOŃ WINCENTY: Kształcenie myślenia w oświetleniu pedagogiki radzieckiej. Problemy dydaktyki. Wstęp i redakcja Wincentego Okonia. Warszawa 1956 PZWS s. 192—213. Toż. *Nowa Szkoła* R. 6: 1949 nr 4 s. 26—49.

13. AEBLI HANS: Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta

do dydaktyki. (Tłum. [z franc.] Czesław Kupisiewicz). Warszawa 1959 PWN ss. 242, 2 nlb., rys. tab., bibliogr.

c) Szkoły eksperymentalne

14. ANTOSZCZUK STANISŁAW: Warszawska Szkoła Eksperymentalna. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 25 s. 1—3.

Eksperyment w zakresie rozwijania myślenia w procesie samodzielnej pracy. Cel, założenia teoretyczne i realizacja. Zob. także Kupisiewicz Czesław. *Nowa Szkoła* 1958 nr 9 s. 31—33.

15. BARTECKI JAN, KUPISIEWICZ CZESŁAW: Szkoły „pilotujące" we Francji. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 2 (8) s. 145—150.

Praca eksperymentalna szkół „nowego wychowania" pod kierunkiem Międzynarodowego Ośrodka Studiów Pedagogicznych w Sèvres.

II. Część szczegółowa

(Z zagadnień psychodydaktyki i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących)

a) Opracowanie ogólne

16. BARTECKI JAN: Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie. Warszawa 1958 PWN ss. 229, 2 nlb., rys., bibliogr.

Treść: Przykłady pracy zespołów na lekcjach fizyki. Eksperymentalne badanie roli zespołów w kształceniu samodzielności myślenia uczniów. Kształcące wartości pracy uczniów w zespole.

17. SKORNY ZBIGNIEW: Metoda nauczania a kształcenie samodzielnego myślenia i zaradności (w liceach pedagogicznych). *Nowa Szkoła* R. 7: 1956 nr 3 s. 292—301.

Krytyka systemu wychowawczego w liceach pedagogicznych pod kątem rozwoju aktywności w działaniu i myśleniu. Zagadnienie metod i form nauczania kształcących funkcje poznawcze: dyskusja, ćwiczenia praktyczne i laboratoryjne.

18. STUDIA pedagogiczne. T. 4: Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania. Pod red. Wincentego Okonia. Wrocław 1957. Zakł. Ossolińskich ss. 292, 1 nlb., rys. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Artykuły z zakresu kształcenia myślenia w nauczaniu na podstawie badań nad poszczególnymi przedmiotami ogólnokształcącymi (zob. poz.: 22, 29, 32, 45, 47).

b) Język ojczysty

19. SZEMIŃSKA A[LINA]: Kierowanie myśleniem uczniów klasy I w procesie nauczania. W.: Problemy dydaktyki. Wstęp i redakcja Wincentego Okonia. Warszawa 1956, PZWS s. 251—273.

Toż. *Nowa Szkoła* R. 7: 1953 nr 2 s. 165—181.

Rola nauczyciela w kierowaniu myśleniem na podstawie protokołów lekcji języka ojczystego w kl. I.

c) Historia

20. BORNHOLTZOWA ADELA: W sprawie problemowego ujmowania materiału w nauczaniu historii. (Artykuł dyskusyjny). *Wiadomości Historyczne* R. 1: 1958 nr 1 s. 10—15.

Wskazania metodyczne i przykłady problematyzacji materiału dla klas VIII—IX.

21. KULIGOWSKA KRYSTYNA: Badania nad samodzielnością w uczeniu się (na przykładach lekcji historii w klasach V—VII). *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 4: 1959 nr 4 (14) s. 173—180.

Sprawozdanie z badań nad zależnością między stosowanymi w naszych szkołach metodami nauczania historii a rozwojem logicznego myślenia uczniów. Kierowana praca uczniów i jej wyniki.

22. KULIGOWSKA KRYSTYNA: Zagadnienie samodzielności w myśleniu uczniów na lekcjach historii w klasie V. W: Studia pedagogiczne. T. 4. s. 40—65 (zob. poz. 18).

Receptywność i aktywność przyswajania materiału w nauczaniu historii na podstawie analizy 4 typów metodycznych lekcji. Wnioski.

23. SZYBKA CZESŁAW: Samodzielna praca uczniów na lekcjach historii. Warszawa 1957 PZWS ss. 110, 8 nlb.

Treść: Rola pracy lekcyjnej i domowej w przygotowaniu uczniów do samodzielnej pracy. Samodzielna praca uczniów na podstawie tekstu podręcznika. Samodzielna praca uczniów na podstawie literatury uzupełniającej. Samodzielna praca uczniów na podstawie środków poglądowych. Zakończenie.

24. SZYBKA CZ[ESŁAW]: Samodzielna praca uczniów na podstawie literatury uzupełniającej. *Historia i Nauka o Konstytucji* R. 3: 1955 nr 4 (14) s. 28—50.

Treść: Wyszukiwanie przykładów do konkretyzacji. Wdrażanie uczniów do samodzielnej analizy treści książki. Układanie planów prostych, rozwiniętych i planów zbiorczych. Zestawianie tez.

25. SZYBKA CZESŁAW: Rola pogadanki i dyskusji w rozwijaniu samodzielnego myślenia uczniów na lekcjach historii. *Historia i Nauka o Konstytucji* R. 3: 1955 nr 2 (13) s. 30—39.

Wskazówki metodyczne.

d) Fizyka i chemia

26. JOCZ GABRIELA: W poszukiwaniu najlepszych metod pracy nauczycielskiej. *Szkoła Zawodowa* 1959 nr 4 (181) s. 41—43.

Badania eksperymentalne nad rozwijaniem samodzielności myślenia metodą demonstracyjną typową a demonstracyjną sproblematyzowaną.

27. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Kształcenie samodzielności myślenia uczniów poprzez rozwiązywanie problemów na lekcji. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 4: 1959 nr 4 (14) s. 161—166.

Sprawozdanie z eksperymentu naturalnego na lekcjach fizyki i chemii w kl. VIII i IX. Dotyczy on porównania efektywności metod tradycyjnych nauczania i metody samodzielnego stawiania problemów ich rozwiązywania i sprawdzania przez uczniów.

28. LECH KONSTANTY: Metody badań nad stosowaniem jedności teorii i praktyki w procesie nauczania. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 1: 1956 nr 1/2 s. 41—62; R. 2: 1957 nr 1/3 s. 105—123.

Badania nad łączeniem teorii z praktyką jako metody kształtowania procesów poznawczych przy realizowaniu obowiązujących programów szkolnych.

29. LECH KONSTANTY: Rozwijanie samodzielnego myślenia jako warunek przygotowania uczniów do praktycznej działalności. W: *Studia pedagogiczne*. T. 4. s. 127—165. (Zob. poz. 18).

Treść: Uwagi wstępne. Jedność treści i zakresu przyswajanych pojęć (funkcja myślenia w działalności poznawczej ucznia). Jedność myślenia teoretycznego i praktycznego (struktura myślenia w działalności poznawczej ucznia).

Rec.: Sabiś Barbara: Samodzielność myślenia. *Matematyka* R. LI: 1958 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

30. LEWICKI WŁADYSŁAW: Z zagadnień metodyki nauczania chemii. *Chemia w Szkole* R. 5: 1959 nr 1 (25) s. 27—28.

Wartości metody heurystycznej dla rozwijania samodzielnego myślenia.

31. WITROWY JÓZEF: Kształcenie samodzielności myślenia uczniów na lekcjach fizyki. *Szkoła Zawodowa* 1958 nr 5 (170) s. 37—40.

Przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy z podręcznikiem jako jednej z form rozwijania samodzielnego myślenia.

32. ZACZYŃSKI WŁADYSŁAW: Definicja w nauczaniu a problem myślenia uczniów. W: *Studia pedagogiczne* T. 4 s. 89—126. (zob. poz. 18).

Treść: Uwagi wstępne. Problematyka i metody badań. Możliwości wprowadzania definicji w szkole podstawowej i jej walor dydaktyczny. Wpływ umiejętności określania pojęć na ich rozumienie. Sposoby wprowadzania określeń na lekcji.

Rec.: Sabiś Barbara: Samodzielność myślenia. *Matematyka* R. 11: 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

Zob. poz. 16.

e) Matematyka

33. CYDZIK ZOFIA: Kierowanie rozwiązywaniem zadań tekstowych. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 9 (159) s. 40—45.

Kierowanie procesem rozwiązywania zadań a kształcenie procesów poznawczych uczniów. O metodzie analitycznej i syntetycznej.

34. CZEŻOWSKI TADEUSZ: Korelacja między logiką a matematyką w programach szkoły ogólnokształcącej. [Streszczenie referatu i dyskusji]. Sprawozdania Wydziału Nauk Społecznych. Polska Akademia Nauk 1958 z. 7 s. 41—46.

Toż. *Matematyka* R. 12: 1959 nr 1—2 (55) s. 55—63.

Elementy logiki w nauczaniu matematyki. W dyskusji: Krygowska, Szemińska, Szewczuk o wartościach kształcących jako kryterium doboru metod i treści.

35. GIERULANKA DANUTA: O przyswajaniu sobie pojęć geometrycznych. Warszawa 1958 PWN ss. 129, 2 nlb., rys.

Badania eksperymentalne nad strukturą procesu psychicznego. Zasadnicze prawidłowości i stadia.

36. HAWLICKI JÓZEF: Analiza czy synteza [w rozwiązywaniu zadań tekstowych w nauczaniu początkowym arytmetyki]. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 10 (160) s. 52—57.

Wartości dydaktyczne metody analitycznej i syntetycznej i ich wzajemne powiązania.

37. HAWLICKI JÓZEF: Kształtowanie pojęć matematycznych przy rozwiązywaniu zadań tekstowych. *Życie Szkoły* R. 1: 1956 nr 1 (117) s. 63—70.

Łączenie analizy i syntezy w uogólnianiu zasad rozwiązywania zadań w kl. III i IV pod kierunkiem nauczyciela.

38. HAWLICKI JÓZEF: Rozwijanie myślenia na lekcjach matematyki. Wnioski z badań w klasie IV i V. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 7/8 (157/158) s. 15—24.

Wartości kształcące zadań tekstowych na podstawie obserwacji i analizy samodzielnej pracy uczniów. Wnioski metodyczne.

39. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 5 (155) s. 7—12.

Założenia dydaktyczne *Dydaktyki Psychologicznej* Aebli'ego i ich praktyczne zastosowanie na przykładzie lekcji na temat obliczania obwodu prostokąta.

40. KRYGOWSKA ZOFIA: Zagadnienie nauczania matematyki [w szkołach średnich] na Międzynarodowej Konferencji UNESCO w Genewie w lipcu 1956. *Matematyka* R. 10: 1957 nr 2 (46) s. 32—44.

Dobór metod wartościowych dla rozwoju procesów poznawczych jednym z zagadnień dyskusji.

41. KRYGOWSKA ZOFIA: Uwagi o zadaniach matematycznych rozwiązywanych w szkole. *Matematyka* R. 12: 1959 ns 5 (58) s. 257—265, rys.

Krytyka schematycznego charakteru matematyki w szkole. Problemy „zamknięte i otwarte", „własne i obce". Znaczenie analogii i weryfikacji w nauczaniu matematyki.

42. LASSOTA PAWEŁ: Kształcenie myślenia logicznego uczniów i rola zadań „nietypowych" w algebrze. *Matematyka* R. 9: 1956 nr 3 (41) s. 32—38; nr 4 (42) s. 49; nr 6 (44) s. 48—55.

Wskazówki, jak formułować treść zadań algebraicznych, aby kształcić samodzielne myślenie. Zbiór zadań dla klasy VIII—IX o charakterze pytań, zagadnień i twierdzeń do udowodnienia.

43. LEŚNIAK JAN: Wartości kształcące nauczania matematyki i ich realizacja w szkołach średnich. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1958 2. 7 s. 23—114 rys., bibliogr.

Treść. Wstęp. Cele nauczania matematyki. Uzdolnienia matematyczne. Niezrozumiałość i trudność matematyki. Kształcące wartości nauczania matematyki. Warunki realizacji wartości kształcących. Uwagi końcowe.

44. PIOTROWSKI WŁADYSŁAW: Samodzielność myślenia przy rozwiązywaniu zadań tekstowych w klasie III. *Życie Szkoły* R. 14: 1959 nr 7/8 (157/158) s. 120—124.

Stenogram lekcji na temat rozwiązywania zadań tekstowych z zastosowaniem mnożenia i dzielenia w zakresie dziesiątkowej tabeli mnożenia. Omówienie zastosowanej metody pytań naprowadzających.

45. PORĘBSKA MARIA: Analiza procesu rozwiązywania arytmetycznych zadań tekstowych. *W: Studia pedagogiczne* T. 4 s. 66—97 (zob. poz. 18).

Badania w toku lekcji szkolnej i indywidualne nad trudnościami i sposobami ich usuwania przy rozwiązywaniu zadań tekstowych, w kl. V, jako przyczynku do zagadnienia kształcenia myślenia w procesie nauczania.

Rec.: Sabiś Barbara: Samodzielność w myśleniu. *Matematyka* R. 11: 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

46. PUTKIEWICZ Z[YGMUNT]: Proces myślenia uczniów przy rozwiązywaniu trudnych zadań tekstowych. W: *Rocznik Instytutu Pedagogiki* T. 2: Z zagadnień psychologii nauczania. Pod red. Aliny Szemińskiej. Warszawa 1957 PZWS s. 168—210, bibliogr.

Treść: Problematyka i cel badań. Metoda badań. Zadania tekstowe i ich rola w nauczaniu arytmetyki w literaturze metodycznej i psychologicznej. Analiza zadań tekstowych stosowanych w naszych badaniach. Myślenie uczniów podczas rozwiązywania trudnych zadań arytmetycznych. Wnioski.

47. URBAŃCZYK FRANCISZEK: Przegląd historyczny poglądów na zagadnienie rozwijania zdolności myślenia z pomocą nauczania matematyki. W: *Studia pedagogiczne*. T. 4. s. 204—229. (zob. poz. 18).

Kształtowanie się poglądów na rolę i wartość matematyki dla kształcenia logicznego myślenia oraz przegląd literatury z psychologii metodyki na temat metod rozwijania zdolności umysłowych z pomocą matematyki.

Rec.: Sabiś Barbara: Samodzielność myślenia. *Matematyka* R. 11: 1958 nr 3 (53) s. 42—43.

48. WEBER DIETER: O przyczynach formalizmu w matematycznych wiadomościach uczniów i jego zwalczaniu. *Matematyka* R. 12: 1959 nr 6 (59) s. 329—333.

Treść: Cel artykułu. Formalizm w wiadomościach uczniów. Przyczyna formalizmu i środki metodyczne jego zwalczania.

f) Geografia

49. JANISZOWSKA IRENA: Kształcenie myślenia uczniów (na przykładzie nauczania geografii w kl. V). *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 4: 1959 nr 4 (14) s. 167—172.

Sprawozdania z badań. Część I. Scharakteryzowanie problemu samodzielności myślenia ucznia w przeszłości i wnioski z analizy programu pod kątem wartości kształcących. Część II. Badania nad sposobami i środkami aktywizowania myślenia uczniów i stanem obecnym kształcenia procesów poznawczych przez szkołę.

M. ZAKRZEWSKA

KSZTAŁCENIE MYŚLENIA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

Wybrane artykuły autorów radzieckich z lat 1945—1959 w systematycznym układzie

I. Zagadnienia ogólne

1. DANILOV M. A.: Aktivnoe vosprijatie i osoznanie učaščimisja novogo učebnogo materiala. [Aktywne i świadome przyswojenie nowego materiału nauczania przez uczniów]. *Izvestija APN* 1949 Vyp. 20 s. 73—104.

2. ESIPOV B. P.: Aktivizacija myšlenija učaščichsja v processe obučenija (I—IV klassy). [Aktywizacja myślenia uczniów w procesie nauczania]. [kl. I—IV]. *Izvestija APN* 1949 Vyp. 20 s. 37—72.

3. GAL'PERIN P. JA.: Umstvennoe dejstvie kak osnova formirovanija mysli i obraza. [Czynność umysłowa jako podstawa kształtowania się myśli i obrazu]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 6 s. 58—69.

Polem.: Samarin Ja. A.: O koncepcii tak nazyvaemych „umstvennych dejstvij" P. Ja. Gal'perina. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 5 s. 154—160; El'konin D. B. Koncepcija formirovanija umstvennych dejstvij i ee kritika Ju. A. Samarinym. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 6 s. 150—156, bibliogr.

4. GAL'PERIN P. JA., TALYZINA N. F.: Formirovanie načal'nych-geometričeskich ponjatij na osnove organizovannogo dejstvija učaščichsja. [Kształtowanie elementarnych pojęć geometrycznych przez organizowanie czynności uczniów]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 1 s. 28—44, rys., bibliogr.

Polem.: Kabanova-Meller E. N.: Perechod ot „vnešnich dejstvij" k myšlennym v formirovanii znanij u škol'nikov. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 3 s. 44—55, bibliogr. Sum.

5. GANELIN Š. I.: Problema soznatel'nogo usvoenija znanij v processe obučenija. [Zagadnienie świadomego przyswajania wiedzy w procesie nauczania]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 59 s. 5—26.

Rec.: Aleksandrov M.: O voprosach soznatel'nosti usvoenija znanij učaščimisja. *Sovetskaja Pedagogika* 1955 nr 11 s. 118—124.

6. GRUZDEV P. N.: O vospitanii myšlenija v processe obučenija. [O kształceniu myślenia w procesie nauczania]. *Sovetskaja Pedagogika* 1948 nr 5 s. 3—19.

7. IGNAT'EV E. I.: O nekotorych osobennostjach izučenija predstavlenij i voobraženija. [O swoistości badań wyobrażeń i wyobraźni]. [Rozważania dotyczące powstawania pojęć]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 3—17.

Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobraženij *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegląd Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

8. KABANOWA-MELLER E. N.: Formirovanie u škol'nikov priemov umstvennoj dejatel'nosti. [Kształtowanie się sposobu rozumowania u uczniów] [Rozpatrywanie przedmiotu z różnych punktów widzenia]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 6 s. 78—86, bibliogr.

9. KOSTJUK G. S.: O vzaimootnošenii vospitanija i razvitija. [O stosunku wzajemnym wychowania i rozwoju]. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 12 s. 60—74, bibliogr.

Polem.: Bogojavlenskij D. N., Menčinskaja N. A.: *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 3 s. 57—68; Ogorodnikov I. T.: K voprosu o vzaimootnošenii razvitija i vospitanija detej. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 4 s. 80—85; Leont'ew A. N.: Teoretičeskie problemy psichičeskogo razvitija rebenka. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 6 s. 93—105; Anan'ev B. G.: O razvitii detej v processe obučenija. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 7 s. 12—24; Blagonadeżina L. V.: O vzaimootnošenii vospitanija i razvitija rebenka. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 8 s. 99—104; Pir'ov G. D.: K voprosu o vzaimootnošenii razvitija i vospitanija detej. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 9 s. 114—126; Gonobolin F. N.:

K probleme vospitanija i razvitija rebenka. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 10 s. 124—134; Zankov L. V.: O probleme vospitanija i razvitija. K itogam diskussii. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 3 s. 103—114.

10. MENČINSKAJA N. A.: K probleme psichologii usvoenija znanij. [Z zagadnień psychologii przyswajania wiedzy]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 3—22.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

11. MENČINSKAJA N. A.: Psichologija usvoenija ponjatij. Osnovnye problemy i metody issledovanija. [Psychologia przyswajania pojęć. Zasadnicze problemy i metody badania]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 3—16.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

12. RAZVITIE logičeskogo myšlenija v processe obučenija v načal'noj škole. [Kształcenie logicznego myślenia w procesie nauczania początkowego]. Moskva 1956 Učpedgiz.

Rec.: Allenow V. I.: Cennoe posobie. *Načal'naja Škola* 1957 nr 3 s. 65—66.

13. RUBINŠTEJN S. L.: O myšlenii i putjach ego issledovanija. [O myśleniu i sposobach jego badania]. Moskva 1958 AN ZSRR ss. 146.

Rec.: Flesznerova Fdda, *Psychologia Wychowawcza* 1959 nr 3 s. 310—317; Vetrov A. A.: Produktivnoe myšlenie i associacija. Neskol'ko zamečanij v svjazi s knigoj S. L. Rubinštejna... *Voprosy Psichologii* 1959 nr 6 s. 157—163.

14. SAMARIN JU. A.: Ob associativnoj prirode umstvennoj dejatel'nosti. [O asocjacyjnej naturze myślenia]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 2 s. 18—30, bibliogr.

15. ZANKOV L. V. [red.]: Sočetanie slova učitelja i sredstv nagljadnosti v obučenii. [Współdziałanie słowa i środków poglądowych w nauczaniu]. [Oprac.]: ELKINA A. I., ZBOROVSKAJA I. I., ZVEREVA M. V., KIRJUSKINA A. M., FORTUNATOVA E. JA. Moskva 1958 APN ss. 380.

Rec.: Adamovič E. A., *Načal'naja škola* 1959 nr 2 s. 84—87; Skatkin M.: Slovo i nagljadnost'. *Učitel'skaja Gazeta* 1959 nr 86 s. 2; Danilov M.: Cennoe didaktičeskoe issledovanie. *Narodnoe obrazovanie* 1959 nr 1 s. 112—114; Zil'berštejn A. I., Popkow A. V.: Poleznoe pedagogičeskoe issledovanie. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 5 s. 118—122.

16. ZARECKIJ M. I.: Osnovnye voprosy metodiki umstvennych upražnenij. [Podstawowe zagadnienia metodyki ćwiczeń umysłowych]. *Izvestija APN* 1949 Vyp. 20 s. 105—158, tabl.

II. Kształcenie myślenia w nauczaniu poszczególnych przedmiotów

1. Nauczanie języka ojczystego

17. BABIJ V. N.: Ponimanie protivorečij škol'nikami II—VII klassov. [Rozumienie sprzeczności w sformułowaniu zdania przez uczniów klas II—VII]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 3 s. 99—105, tabl. Sum.

18. BELOV A. M.: Logičeskie upražnenija na urokach literaturnogo čtenija. [Ćwiczenie logicznego myślenia na lekcjach języka ojczystego] [w szkole dla pracujących]. *Obščeobrazovatel'naja Škola Vzroslych* 1959 nr 3 s. 63—69.

19. BOGOJAVLENSKIJ D. N.: K charakteristike processov abstrakcii i obobščenija pri usvoenii grammatiki. [Przyczynek do charakterystyki procesów abstrahowania i uogólniania przy opanowywaniu gramatyki]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 85—98, tabl., bibliogr.

20. BOGOJAVLENSKIJ D. N.: O nekotorych osobennostjach analiza i sinteza pri usvoenii znanij. [O niektórych właściwościach analizy i syntezy przy opanowywaniu wiedzy]. *Voprosy Psichologii* 1956 nr 2 s. 64—73, bibliogr.

21. BOŽOVIČ L. I.: Značenie osoznanija jazykovych obobščenij v obučenii pra-

vopisaniju. [Znaczenie rozumienia uogólnień językowych w nauczaniu ortografii]. *Izvestija APN* 1946 Vyp. 3 s. 27—60, tabl.

22. DOBROMYSLOV V. A.: O razvitii logičeskogo myšlenija učaščichsja v zanjatijach po russkomu jazyku. [O rozwoju myślenia logicznego uczniów w procesie nauczania języka rosyjskiego]. *Russkij jazyk v škole* 1956 nr 2 s. 40—48.

23. DODONOV B. J.: Process kategorial'nogo uznavanija grammatičeskogo materiala. [Proces rozpoznawania kategorii gramatycznych]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 2 s. 157—168, tabl., bibliogr.

24. FERSTER N. P.: Psichologija usvoenija ponjatija vida glagolov. [Psychologia opanowywania pojęcia postaci czasownika]. Izvestija APN 1956 Vyp. 78 s. 63—82.

25. GAL'PERIN P. JA., DUBROVINA A. N.: Tip orientirovki v zadanii i formirovanie grammatičeskich ponjatij. [O kształtowaniu się pojęć gramatycznych] [Rozróżnianie części mowy]. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 63—66.

26. GOPFENGAUZ E. N.: Ponimanie literaturnogo obraza učenikami I klassa. [Zrozumienie postaci literackiej przez uczniów kl. I] [na materiale bajki]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 53—84, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

27. KIRILLOVA G. D., Obučenie učaščichsja umeniju sravnivat'. [Porównywanie przedmiotów w procesie nauczania]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 7 s. 57—66.

28. KUZ'MINA D. A.: Processy abstragirovanija v rabote nad tekstom. Na materiale objasnitel'nogo čtenija. [Procesy abstrahowania przy opracowywaniu tekstu czytanki]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 6 s. 139—149, Sum.

29. LIPKINA A. I.: Rol' predstavlenij v rabote detej nad literaturnym tekstom. Na materiale objasnitel'nogo čtenija. [Rola wyobrażeń w rozumieniu przez dzieci tekstu literackiego]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 19—37, tabl.

Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobrażenij. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegląd Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

30. LIPKINA A. I.: Vzaimodejstvie obraza i slova v rabote nad učebnym tekstom. [Współdziałanie obrazu i słowa przy opracowywaniu tekstu czytanki]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 23—52, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

31. ORLOVA A. M.: O različenii škol'nikami nekotorych schodnych javlenij sintaksisa. [O rozróżnianiu przez uczniów podobnych zjawisk składni]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 4 s. 133—146, tabl., bibliogr.

32. ORLOVA A. M.: Psichologičeskie osnovy differencirovanija učaščimisja glavnych tipov prostogo predloženija. [Psychologiczne właściwości rozróżniania zasadniczych typów zdania prostego przez uczniów]. *Izvestija APN* Vyp. 78 s. 7—62, tabl.

33. ORLOVA A. M.: Psichologija ovladenija ponjatiem „podležaščee". [Psychologia opanowywania pojęcia „podmiot"]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 17—65, tabl.

Rec.: Sif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112; El'konin D. B.: Przemówienie na naradzie psychologów. *Izvestija APN* 1953 Vyp. 45 s. 244—248.

34. POLJAKOVA A. V.: Differencirovanie schodnogo grammatičeskogo materiala v zavisimosti ot uslovij obučenija. [Rozróżnianie przez uczniów podobnego materiału gramatycznego w zależności od sposobu nauczania]. *Voprosy Psichologii 1957* nr 2 s. 118—129, tabl.

35. POLJAKOVA A. V.: O vyrabotke u škol'nikov umenija differencirovat' schodnyj učebnyj material. [O wyrabianiu u uczniów umiejętności rozróżniania podobnego materiału gramatycznego]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 27—30.

36. SUCHOBSKAJA G. S.: O nagljadnosti pri usvoenii orfografičeskogo pravila. [O upoglądowieniu nauczania ortografii]. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 25—28, bibliogr.

37. SUCHOBSKAJA G. S.: Ob avtomatizacii umstvennych dejstvij. Na materiale usvoenija orfografii. [O automatyzacji czynności umysłowych. Na materiale ortografii]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 3 s. 74—86, tabl., bibliogr., Sum.

38. TICHONOVA A. F.: O putjach ovladenija punktuaciej. [O sposobach opanowywania zasad przestankowania]. *Doklady APN* 1958 nr 4 s. 29—32, tabl., bibliogr.

39. TROFIMOVIČ G. P.: K voprosu o psichologii usvoenija učaščimisja ponjatij o častjach reči. [Przyczynek do psychologii opanowywania przez uczniów pojęć o częściach mowy]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 3 s. 52—62, tabl., bibliogr.

40. ŻUJKOV S. F.: K charakteristike processov abstragirovanija i obobščenija pri usvoenii grammatiki. [Przyczynek do charakterystyki procesów abstrahowania i uogólniania przy opanowywaniu gramatyki]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 6 s. 97—107, tabl., bibliogr., Sum.

41. ŻUJKOV S. F.: K psichologii formirovanija orfografičeskich navykov. [Przyczynek do psychologii kształtowania się nawyków ortograficznych]. *Izvestija APN* 1957 nr 80 s. 13—142, tabl., bibliogr.

2. Nauczanie języków obcych

42. BELJAEV B. V.: Psichologičeskaja charakteristika ustnoj reči na inostrannom jazyke. [Psychologia władania językiem obcym w mowie]. *Inostrannye jazyki v škole* 1959 nr 1 s. 50—61, bibliogr.

43. GOLUBEV JA. V.: Nekotorye osobennosti obrazovanija associacij pri usvoenii inostrannogo slova. [O powstawaniu skojarzeń przy opanowywaniu słownictwa w języku obcym]. *Inostrannye jazyki v škole* 1954 nr 6 s. 58—65, tabl., bibliogr.

44. SABUROVA G. G.: Psichologičeskie osobennosti analiza grammatičeskich form inostrannogo jazyka v processe perevoda. [Psychologiczne właściwości sposobu analizowania form gramatycznych języka obcego w procesie tłumaczenia]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 78 s. 83—100.

45. SOKOLOV A. N.: Psichologičeskij analiz ponimanija inostrannogo teksta. [Analiza psychologiczna rozumienia tekstu obcojęzycznego]. *Izvestija APN* 1947 Vyp. 7 s. 163—190, Sum.

Rec.: K o s t j u k G. S., *Sovetskaja Pedagogika* 1948 nr 9 s. 105—112.

3. Nauczanie historii

46. DAJRI N. G.: Razvitie myšlenija učaščichsja v VIII klasse. [Rozwój myślenia uczniów w kl. VIII] [w procesie nauczania historii]. *Prepodavanie istorii v škole* 1956 nr. 4 s. 65—77, tabl.

Polem.: DRUŽKOVA A. V.: K voprosu o razvitii myšlenija učaščichsja na uroke istorii. *Prepodavanie istorii v škole* 1957 nr 3 s. 78—80.

47. GITTIS I. V.: O formirovanii znanij učaščichsja po istorii. [O kształtowaniu się wiedzy historycznej uczniów] [zrozumienie związków pomiędzy faktami historycznymi]. *Izvestija* APN 1953 Vyp. 49 s. 59—74.

48. JANKO-TRINICKAJA A. A.: Rabota nad ponjatiem „Gosudarstwo" pri prochoždenii razdela „Drevnij Vostok" v kurse V klassa. [Kształtowanie się pojęcia „Państwo" w klasie V w toku uczenia się historii] [Starożytny Wschód]. *Prepodavanie istorii v škole* 1953 nr 3 s. 61—73. Tłum.: *Historia i Nauka o Konstytucji* 1953 nr 3/4 s. 95—110.

Polem.: Gittis I. V., Znamenskaja A. A.: Ob uglublenii znanij, usvoennych ucaščimisja v chode izučenija istorii. *Prepodavanie istorii v škole* 1953 nr 3 s. 74—82; Krugljak M. I.: O rabote nad ponjatiem „Gosudarstvo". *Prepodavanie istorii v škole* 1954 nr 2 s. 36—43; Krugljak M. I.: O pracy nad pojęciem „Państwo" — w ramach dyskusji. *Historia i Nauka o Konstytucji* 1954 nr 4 s. 45—52; Gora P. V.: O formirovanii ponjatija „Gosudarstvo". *Prepodavanie istorii v škole* 1954 nr 2 s. 44—49; Vinogradova E. A.: K voprosu o formirovanii ponjatij v kurse istorii v V klasse. *Tamże* s. 50—54; Demidenko V. K.: *Prepodavanie istorii v škole* 1954 nr 3 s. 84—89; O formirovanii ponjatija „Gosudarstvo" pri izučenii istorii v V klasse. K itogam obsuždenija. *Prepodavanie istorii v škole* 1959 nr 6 s. 34—42.

49. KODJUKOVA L. M.: Psichologija usvoenija istoričeskich ponjatij ucaščimisja IV klassa. [Psychologia przyswajania pojęć historycznych przez uczniów kl. IV]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 114—141, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

50. KRUGLJAK M. I.: O formirovanii ponjatij u učaščichsja v processe obučenija. [O kształtowaniu się pojęć uczniów w procesie nauczania historii]. *Sovetskaja Pedagogika* 1955 nr 3 s. 31—44.

Polem.: Red'ko A. Z.: Nekotorye voprosy metodiki prepodavanija istorii. *Prepodavanie istorii v škole* 1955 nr 5 s. 76—83.

51. KRUGLJAK M. I.: O priemach aktivizacji myšlenija učaščichsja V—VII klassov. [O sposobach aktywizacji samodzielnego myślenia uczniów kl. V—VII] [na lekcjach historii]. *Prepodavanie istorii v škole* 1959 nr 2 s. 58—66.

52. RED'KO A. Z.: Puti formirovanija predstavlenij u učaščichsja pjatych klassov pri izučenii istorii. [Proces kształtowania się wyobrażeń u uczniów klas piątych w toku uczenia się historii]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 97—127, tabl.

Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobraženij. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegląd Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

53. RED'KO A. Z.: Usvoenie istoričeskich ponjatij učaščimisja V—VII klassov. [Opanowanie przez uczniów kl. V—VII pojęć historycznych]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 67—113.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

4. Nauczanie matematyki

a) Zagadnienia ogólne

54. BRADIS V. M.: Vospitanie logičeskich navykov pri izučenii matematiki. [Kształcenie logicznego myślenia w nauczaniu matematyki]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 20—24.

55. CHINČIN A. JA.: O formalizme v škol'nom prepodavanii matematiki. [O formalizmie w szkolnym nauczaniu matematyki]. *Izvestija APN* 1946 Vyp. 4 s. 7—20.

56. FETISOW A. I.: Èlementy logiki v prepodavanii matematiki. [Elementy logiki w nauczaniu matematyki]. *Izvestija APN* 1958 Vyp. 92 s. 149—198, rys.

57. GIBŠ I. A.: Aktivnost' učaščichsja kak uslovie, neobchodimoe dlja raboty učitelja nad povyšeniem kačestva obučenija. [Aktywność uczniów jako niezbędny warunek pracy nauczyciela nad podniesieniem jakości nauczania] [O pracy samodzielnej uczniów]. Matematika v škole 1959 nr 6 s. 31—36.

58. Pritulo F. F.: Èlementy logiki v škol'nom kurse matematili. [Elementy logiki na lekcjach matematyki] [kl. IX i X]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 25—35.

b) Rozwój pojęć liczbowych u dzieci

59. BLECHER F. N.: K voprosu ob osnovnoj operacii v usvoenii det'mi èlementarnych arifmetičeskich ponjatij. [W sprawie niezbędnej czynności przy opanowywaniu elementarnych pojęć arytmetycznych] [Doliczanie jedności]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 4 s. 64—74, tabl., bibliogr., Sum.

60. BRUŠLINSKIJ A. W.: Nekotorye voprosy detskogo myšlenija v uslovijach usvoenija sčeta. [O myśleniu dziecka w procesie liczenia]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 63—66.

61. DAVYDOV V. V.: O metodike issledovanija usvoenija ponjatij det'mi. [O metodyce badania procesu opanowywania pojęć przez dzieci] [Pojęcie liczby]. *Doklady APN* 1957 nr 4 s. 61—67, bibliogr.

62. DAVYDOV V. V.: Ob obrazovanii načal'nogo ponjatija čisla u rebenka. [O powstawaniu pierwszych pojęć liczbowych u dziecka]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 51—54.

63. DAVYDOV V. V.: Obrazovanie načal'nogo ponjatija o količestve u detej. [powstawanie pojęcia zbioru u dziecka]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 2 s. 82—96, bibliogr.

64. JABLOKOV L. JA.: Formirovanie pervonačal'nych čislovych ponjatij u detej. [Kształtowanie się pojęć liczbowych u dzieci] [Pojęcie zbioru]. *Doškol'noe Vospitanie* 1953 nr 5 s. 29—32, nr 6 s. 31—35.

65. LEUŠINA A. M.: Formirovanie u detej načal'nych predstavlenij o količestve. [Kształtowanie się elementarnych pojęć liczbowych]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 8 s. 114—126, rys., bibliogr.

66. LEUŠINA A. M.: Razvitie predstavlenij o množestve u malen'kich detej. [Rozwój pojęcia zbioru u małych dzieci]. *Doškol'noe Vospitanie* 1957 nr 8 s. 8—17

67. NEPOMNJAŠČAJA N. I.: K voprosu o psichologičeskich mechanizmach formirovanija umstvennogo dejstvija. [W sprawie mechanizmów psychologicznych kształtowania się czynności umysłowych] [Pojęcie liczby u dzieci-oligofreników]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 55—58.

c) Kształtowanie się pojęć matematycznych

68. FETISOV A. I.: Formirovanie matematičeskich ponjatij. [Kształtowanie pojęć matematycznych] [w procesie nauczania]. *Izvestija APN* 1958 Vyp. 92 s. 67—94.

69. JAKOVLEVA N. M.: Osobennosti usvoenija mer dliny učaščimisja I i II klassov. [Właściwości opanowywania pojęć miar długości przez uczniów klas I i II]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 86 s. 167—185, tabl.

Rec.: Kabanova-Meller E. N., *Voprosy Psichologii* 1958 nr 3 s. 161—167.

70. MECHTIZADE Z. M.: Psichologičeskij analiz osnovnych trudnostej v usvoenii učaščimisja V klassa razdela o delimosti čisel i operacij s drobjami. [Analiza psychologiczna zasadniczych trudności przy opanowywaniu przez uczniów klasy V cech podzielności liczb i działań nad ułamkami] [Przyswajanie pojęć i systemów pojęć]. *Izvestija APN* 1955 Vyp. 71. s. 113—148.

71. TALYZINA N. F.: Usvoenie suščestvennych priznakov ponjatij pri organizacii dejstvija ispytuemych. [Opanowywanie istotnych cech pojęć geometrycznych przez organizowanie czynności badanych] [zastosowanie wzorca]. *Doklady APN* nr 2 s.47—50, tabl.

72. TALYZINA N. F., STEPANOVA K. A.: Primenenie ponjatij v zatrudnennych uslovijach. [Zastosowanie pojęć przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych] [Warunki zadania niepełne, dane zamaskowane]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 55—58.

73. ZYKOVA V. I.: Psichologija usvoenija geometričeskich ponjatij učaščimisja VI klassov. [Psychologia przyswajania pojęć geometrycznych przez uczniów klas VI]. *Izvestja APN* 1954 Vyp. 61 s. 85—114, rys.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

d) Rozwiązywanie zadań arytmetycznych

74. GOLOMŠTOK I. E.: Formy umstvennych dejstvij i ich svjaz' s uspevaemost'ju učaščichsja. [Formy czynności umysłowych i ich związek z wynikami nauczania] [Rachunki w kl. I]. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 67—70, bibliogr.

75. GUROVA L. L.: Osoznanie škol'nikami svoich dejstvij pri rešenii arifmetičeskoj zadači. [Uświadamianie sobie własnych procesów myślowych przy rozwiązywaniu zadania arytmetycznego] [przez uczniów kl. V—VI]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 35—38.

76. JAROŠČUK V. L.: Formirovanie ponjatija o tipe zadači pri organizacii raboty s tipovymi priznakami. [Kształtowanie się pojęcia o typie zadania przy zastosowaniu instrukcji wskazującej typowe cechy zadania]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 59—62.

77. JAROŠČUK V. L.: Psichologičeskij analiz processov rešenija tipowych arifmetičeskich zadač. [Analiza psychologiczna procesu rozwiązywania typowych zadań arytmetycznych]. *Izvestija APN* 1957 nr 80, s. 143—173, bibliogr.

78. JAROŠČUK V. L.: Rol' osoznanija tipovych priznakov pri rešenii arifmetičeskich zadač opredelennogo tipa. [Rola rozpoznania typowych cech zadania arytmetycznego]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 1 s. 103—113, bibliogr. Sum.

79. KALMYKOVA Z. I.: Analiz i sintez pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Analiza i synteza przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych]. *Načal'naja škola* 1954 nr 5 s. 33—40.

80. KALMYKOWA Z. I.: Processy analiza i sinteza pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Procesy analizy i syntezy przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 206—232.

Polem.: Landa L. N.: O nekotorych nedostatkach izučenija myšlenija učaščichsja. Sovetskaja Pedagogika 1956 nr 10 s. 18—20; Ptaszyńska Wanda. O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. Nowa Szkoła 1955 nr 3 s. 330—337.

81. KALMYKOVA Z. I.: Processy analiza i sinteza pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Procesy analizy i syntezy przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych]. *Izvestija APN* 1955 Vyp. 71 s. 3—112, rys., tabl.

Polem.: Popova N. S.: V zaščitu tak nazyvaemogo „analitičeskogo" metoda rešenija zadač. *Matematika v škole* 1957 nr 3 s. 31—40.

82. KALMYKOWA Z. I.: Psichologičeskij analiz formirovanija ponjatija o tipe zadači. [Analiza psychologiczna kształtowania się pojęcia o typie zadania]. *Izvestija APN* 1947 Vyp. 12 s. 139—154, tabl.

83. KAVERIN N. V.: Ob analize i sinteze i ich meste v processe rešenija arifmetičeskich zadač. [O analizie i syntezie i ich roli w procesie rozwiązywania zadań arytmetycznych]. *Matematika v škole* 1952 nr 5 s. 44—54.

84. KULIKOV V. N.: Ponimanie matematičeskoj zavisimosti mladšimi škol'nikami. [Rozumienie zależności matematycznej u młodszych dzieci szkolnych]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 2 s. 97—107.

85. MEDELJAN G. A.: Psichologičeskij analiz ošibok pri rešenii arifmetičeskich zadač učaščimisja V—VI klassov. [Analiza psychologiczna błędów przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych przez uczniów klas V—VI]. *Izvestija APN* 1955 Vyp. 71 s. 149—190.

86. MENČINSKAJA N. A.: Intellektual'naja dejatel'nost' pri rešenii arifmetičeskich zadač. [Czynności umysłowe przy rozwiązywaniu zadań arytmetycznych] *Izvestija APN* 1946 Vyp. 3 s. 99—134, rys., bibliogr.

e) Rozwiązywanie zadań algebraicznych

87. DOBLAEV L. P.: Myslitel'nye processy pri sostavlenii uravnenij. [Procesy myślenia przy układaniu równań]. *Izvestija APN* 1957 Vyp. 80 s. 175—233, tabl. bibliogr.

88. KOSSOV B. B.: Osobennosti usvoenija načal'nych algebraičeskich znanij škol'nikami s različnym tipologičeskim sootnošeniem pervoj i vtoroj signal'nych sistem. [Właściwości procesu opanowywania początków algebry przez uczniów w zależności od osobniczych różnic wzajemnego stosunku I i II układu sygnałów]. *Voprosy Psichologii* 1956 nr 4 s. 116—128, tabl., bibliogr.

89. ŠEVAREV P. A.: Nekotorye zamečanija k probleme associacij. [Uwagi do zagadnienia skojarzeń]. *Izvestija APN* 1957 Vyp. 80 s. 3—11, bibliogr.

90. ŠEVAREV P. A.: Obobščennye associacii. [Uogólnione skojarzenia]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 1 s. 16—23, bibliogr.

91. ŠEVAREV P. A.: Opyt psichologičeskogo analiza algebraičeskich ošibok. [Próba analizy psychologicznej błędów w rozwiązywaniu zadań algebraicznych]. *Izvestija APN* Vyp. 3 s. 135—180.

Rec.: Landa L. N.: O nekotorych nedostatkach izučenija myšlenija učaščichsja. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 10 s. 18—30.

92. ŠEVAREV P. A.: Processy myšlenija v učebnoj rabote škol'nika. [Procesy myślenia w pracy szkolnej ucznia]. *Sovetskaja Pedagogika* 1946 nr 3 s. 94—110.

f) Rozwiązywanie zadań geometrycznych

93. ANDREEW F. A.: Razvitie logičeskogo myšlenija učaščichsja i rešenie zadač na dokazatel'stvo v VI—VII klassach. [Kształcenie logicznego myślenia uczniów przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych w klasach VI—VII]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 58—69.

94. GONOBOLIN F. N.: K voprosu o ponimanii geometričeskich dokazatel'stv učaščimisja. [W sprawie rozumienia dowodów geometrycznych przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 54 s. 175—192, rys.

Rec.: Ljublinskaja A. A., Lomov B. F.: Voprosy psichologii reči i myšlenija. *Voprosy Psichologii* 1955 nr 1 s. 110—112.

95. JAKIMANSKAJA I. S.: Individual'nye različija učaščichsja pri rešenii geometričeskich zadač na dokazatel'stvo. [Indywidualne różnice ujawniające się przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych na dowodzenie]. *Doklady APN* 1959 nr 1 s. 31—34, rys.

96. JAKIMANSKAJA I. S.: O nekotorych osobennostjach myslitel'noj dejatel'nosti, projavljajuščichsja pri čtenii čerteža. [O niektórych właściwościach myślenia w procesie odczytywania wykresu]. *Doklady APN* 1958 nr 3 s. 49—54, rys. bibliogr.

97. JAKIMANSKAJA I. S.: Urovni analiza, sinteza i abstrakcii pri čtenii čerteža u učaščichsja IV—VIII klassov. [Poziom zastosowania analizy, syntezy i abstrakcji przy odczytywaniu wykresu u uczniów kl. IV—VIII]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 1 s. 114—126, rys., tabl. bibliogr., Sum.

98. KABANOWA-MELLER E. N.: Rol' čerteža v primenenii geometričeskich teorem. [Rola wykresu w zastosowaniu twierdzeń geometrycznych do rozwiązywania zadań]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 195—227, rys.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

99. KRAJZMAN M. L.: O razvitii tvorčeskogo myšlenija učaščichsja v prepodavanii geometrii. [O rozwoju twórczego myślenia uczniów w procesie nauczania geometrii]. *Matematika v škole* 1955 nr 6 s. 61—67, rys.

100. KUZ'MINSKIJ M. I.: Èlementy logiki v prepodavanii geometrii. [Elementy logiki w nauczaniu geometrii]. *Matematika v škole* 1953 nr 1 s. 39—43.

101. LANDA L. N.: O formirovanii u učaščichsja obščego metoda myslitel'noj dejatel'nosti pri rešenii zadač. [O kształceniu myślenia uczniów przy rozwiązywaniu zadań] [na materiale geometrii]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 3 s. 14—27, rys., bibliogr. Sum.

102. SLAVSKAJA K. A.: K probleme „perenosa". [W sprawie „przeniesienia"] [Transfer doświadczenia]. *Doklady APN* 1957 nr 2 s. 67—69, rys.

103. SLAVSKAJA K. A.: Proces myšlenija i aktualizacija znanij. Nekotorye itogi èksperimental'nogo issledovanija aktualizacii znanij. [Proces myślenia a aktualizacja wiedzy. Wyniki badań eksperymentalnych] [na materiale geometrii]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 3 s. 28—43, rys., Sum.

104. TALYZINA N. F.: Osobennosti umozaključenija pri rešenii geometričeskich zadač. [Właściwości wnioskowania przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych] [kl. VI—X]. *Izvestija APN* 1957 Vyp. 80 s. 235—274, rys., tabl.

105. ZYKOVA V. I.: O primenenii geometričeskich znanij k rešeniju praktičeskich zadač. [O stosowaniu wiedzy geometrycznej do rozwiązywania zagadnień praktycznych] [kl. VI]. *Voprosy Psichologii* 1959 nr 2 s. 53—65, rys., bibliogr., Sum.

106. ZYKOWA V. I.: Operirovanie ponjatijami pri rešenii geometričeskich zadač. [Operowanie pojęciami przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 155—194, rys., tabl.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112; Landa L. N.: O nekotorych nedostatkach izučenija myšlenija učaščichsja. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 10 s. 18—30.

5. Nauczanie chemii i fizyki

107. AVDJUNIN N. I.: Kak razvivat' myšlenie učaščichsja na urokach chimii. [Jak kształcić myślenie uczniów na lekcjach chemii]. *Chimija v škole* 1958 nr 1 s. 12—23.

108. BORISENKO N. F.: K voprosu o razvitii myšlenija v processe obučenija. [W sprawie rozwoju myślenia uczniów w procesie nauczania] [na materiale fizyki]. *Sovetskaja Pedagogika* 1953 nr 7 s. 13—22.

109. ÈVENČIK E. E.: Aktivizacija učaščichsja w processe soobščenija im novych znanij po fizike. [Aktywizacja uczniów przy podawaniu nowego materiału z fizyki]. *Fizika v škole* 1959 nr 3 s. 32—36.

110. FLEŠNER È. A.: Psichologičeskij analiz primenenija znanij do fizike škol'nikami VI klassa. [Analiza psychologiczna stosowania przez uczniów klasy VI wiadomości z zakresu fizyki] [Pomiary]. *Doklady APN* 1957 nr 3 s. 59—62.

111. GOLIKOVA Z. F.: Aktivizacija poznavatel'noj dejatelnosti učaščichsja. [Aktywizacja procesów poznawczych uczniów]. *Chimija v škole* 1959 nr 4 s. 33—39.

112. IVANOV I. I.: O formirovanii ponjatij v processe obučenija. [O kształtowaniu się pojęć w procesie uczenia się] [na materiale fizyki]. *Sovetskaja Pedagogika* 1945 nr 1/2 s. 8—14.

113. JUS'KOVIČ V. F.: O formirovanii naučnogo mirovozzrenija učaščichsja na urokach fiziki. [O kształtowaniu naukowego poglądu na świat na lekcjach fizyki]. *Fizika w škole* 1952 nr 4 s. 25—32.

114. KALMYKOWA Z. I.: Psichologičeskie osobennosti primenenija znanij

w rešeniju fizičeskich zadač. [Psychologiczne właściwości stosowania wiedzy z zakresu fizyki do rozwiązywania zadań]. *Doklady APN* 1957 nr 4 s. 101—104.

115. KALMYKOVA Z. I.: Zavisimost' urovnja znanij ot aktivnosti učaščichsja v obučenii. [Zależność stopnia opanowania wiedzy od aktywności uczniów w procesie nauczania]. *Sovetskaja Pedagogika* 1959 nr 7 s. 115—125, bibliogr.

116. SAVIČ T. Z.: O nekotorych priemach aktivizacii myslitel'noj dejatel'nosti učaščichsja na urokach chimii. [O niektórych sposobach uaktywniania myślenia uczniów na lekcjach chemii]. *Chimija v škole* 1958 nr 1 s. 23—28.

117. SMORGONSKIJ L. M.: Vospitanie u učaščichsja èlementov dialektiko-materialističeskogo mirovozzrenija v processe prepodavanija chimii. [Kształcenie u uczniów elementów dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat w procesie nauczania chemii]. *Izvestija APN* 1951 Vyp. 31 s. 105—117.

118. SOKOLOV A. N.: Processy myšlenija pri rešenii fizičeskich zadač učaščimisja. [Procesy myślenia przy rozwiązywaniu zadań z fizyki przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 54 s. 136—174.

Rec.: Ljublinskaja A. A., Lomov B. F.: Voprosy psichologii reči i myšlenija. *Voprosy Psichologii* 1955 nr 1 s. 110—112; Landa L. N.: O nekotorych nedostatkach izučenija myšlenija učaščichsja. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 10 s. 18—30.

119. SUVOROV N. P.: Prepodavanie fiziki i dialektičeskij materializm. [Nauczanie fizyki i materializm dialektyczny]. *Izvestija APN* 1951 Vyp. 31 s. 52—68.

120. UEMOV A. I.: Razvitie logičeskogo myšlenija učaščichsja pri rešenii zadač. [Rozwijanie logicznego myślenia uczniów przy rozwiązywaniu zadań z fizyki]. *Fizika v škole* 1956 nr 2 s. 37—43.

6. Nauczanie geografii i przyrodoznawstwa

121. ADJASOVA O. F.: Naučno-ateističeskoe vospitanie učaščichsja na urokach botaniki i zoologii. [Kształtowanie naukowego poglądu na świat u uczniów na lekcjach botaniki i zoologii]. *Biologia v škole* 1957 nr 6 s. 20—24.

122. KABANOVA-MELLER E. N.: Formirovanie geografičeskich predstavlenij u učaščichsja V—VII klassov. [Kształtowanie się wyobrażeń geograficznych u uczniów klas V—VII]. *Izvestija APN* 1956 Vyp. 76 s. 129—151.

Rec.: Nikiforova O. I.: Novyj sbornik issledovanij predstavlenij i voobraženij. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 4 s. 163—168; Geppert M., *Przegląd Psychologiczny* 1958 nr 2 s. 119—130.

123. KABANOVA-MELLER E. N.: O razvitii logičeskogo myšlenija u škol'nikov. [O rozwoju logicznego myślenia uczniów]. *Sovetskaja Pedagogika* 1956 nr 4 s. 28—38, bibliogr.

124. KABANOVA-MELLER E. N.: O roli nagljadnogo materiala v processach abstrakcii i obobščenija u škol'nikov. [O roli materiału poglądowego w procesach abstrahowania i uogólniania u uczniów]. *Voprosy Psichologii* 1955 nr 2 s. 65—71, bibliogr.

125. KABANOVA-MELLER E. N.: Psichologičeskij analiz primenenija geografičeskich ponjatij i zakonomernostej. [Analiza psychologiczna stosowania pojęć i prawidłowości geograficznych]. *Izvestija APN* 1950 Vyp. 28 s. 127—154, rys.

Rec.: Šif Z. I., *Sovetskaja Pedagogika* 1951 nr 11 s. 107—112.

126. KABANOVA-MELLER E. N.: Usvoenie i primenenie geografičeskich prostranstvennych ponjatij učaščimisja. [Przyswojenie i stosowanie geograficznych pojęć przestrzennych przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 142—165.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337; Matreeva A.: O statijach... *Geografija v škole* 1956 nr 4 s. 71—73.

127. KABANOVA-MELLER E. N.: Usvoenie i primenenie učaščimisja sistemy geografičeskich ponjatij. [Przyswojenie i stosowanie systemu pojęć geograficznych przez uczniów]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 166—190.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337; Matveeva A.: O statijach... *Geografija v škole* 1956 nr 4 s. 71—73.

128. KOLPAČEV V. P.: Rol' ustanovlenija dvustoronnich svjazej v usvoenii geografičeskogo materiala. [Rola ustalenia obustronnych związków pomiędzy zjawiskami geograficznymi w opanowaniu materiału przez uczniów]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 4 s. 147—161, tabl., bibliogr.

129. KUDRJAVCEWA E. M.: Psichologičeskij analiz trudnostej v usvoenii botaniki učaščimisja V—VI klassov. [Analiza psychologiczna trudności w opanowywaniu pojęć z dziedziny botaniki przez uczniów klas V i VI]. *Izvestija APN* 1954 Vyp. 61 s. 191—205, tabl.

Rec.: Ptaszyńska Wanda: O radzieckich badaniach z dziedziny psychologii przyswajania wiedzy. *Nowa Szkoła* 1955 nr 3 s. 330—337.

130. KUDRJAVCEVA E. M.: Razvitie logičeskogo myšlenija učaščichsja pri obučenii biologii. [Rozwój logicznego myślenia uczniów w procesie nauczania biologii]. *Biologia v škole* 1957 nr 6 s. 9—14.

131. LIPKINA A. I., ZAVITAEV P. A.: Razvitie logičeskogo myšlenija učaščichsja na zanjatijach po izučeniju prirody. [Rozwój logicznego myślenia uczniów w związku z nauczaniem przyrodoznawstwa] [na poziomie elementarnym]. *Načal'naja škola* 1956 nr 6 s. 19—23.

7. Kształcenie myślenia technicznego

132. KUDRIN B. G.: Razvitie techničeskogo myšlenija i tvorčeskich sposobnostej učaščichsja v svjazi s izučeniem mašin. [Rozwój technicznego myślenia i zdolności twórczych uczniów w związku z poznawaniem zasad budowy maszyn]. *Doklady* 1958 nr 1 s. 9—12.

Rec.: E. F., *Psychologia Wychowawcza* 1958 nr 1 s. 121—128.

133. LEVITOV N. D.: O psichologičeskich komponentach techničeskoj dejatel'nosti [O składnikach psychologicznych pracy technicznej]. *Voprosy Psichologii* 1958 nr 6 s. 33—43, Sum.

134. SKATKIN M. N.: Obogaščenie intellektual'nogo soderžanija truda škol'nikov i nekotorye problemy psichologii. [Wzbogacenie intelektualnej treści pracy ręcznej uczniów i problemy psychologiczne]. *Voprosy Psichologii* 1957 nr 3 s. 15—29.

W. DĄBROWSKA

ROK 1959 W SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM

Miniony rok zapisał się w powojennych dziejach szkolnictwa zawodowego w Polsce jako okres dalszego wzmacniania jego pozycji w ogólnym systemie oświaty i wychowania oraz rozszerzania jego oddziaływania na coraz to liczniejsze grupy młodzieży, nie objętej dotychczas w należyty sposób zorganizowaną opieką pedagogiczną.

Proces ten, który nazwać by należało zdobywaniem przez szkolnictwo zawodowe właściwej należnej mu pozycji w polskim systemie oświatowym, zaczął się — jak wiemy — po drugiej wojnie światowej, gdy nowe, stworzone przez rewolucję 1944 r., warunki społeczno-polityczne postawiły w centrum uwagi społeczeństwa olbrzymie procesy ekonomiczne związane z szybkim odrabianiem przez nasz naród spuścizny zacofania, odziedziczonej po półtorawiekowej niewoli i dwudziestu latach rządów burżuazji i sanacji. Po roku 1956 proces ten znacznie się zdynamizował i doprowadził do wyraźnego przeklasyfikowania pojęć społecznych w dziedzinie oceny roli i zadań szkolnictwa zawodowego. Jest dziś ono masowym — posiadającym wyraźną i łatwo dostrzegalną użyteczność społeczną — torem średniego kształcenia młodzieży. Daleko i bezpowrotnie odeszliśmy od przedwojennych czasów, w których słabiutkie i nieliczne szkoły zawodowe były szkołami drugiego czy trzeciego rzędu, przeznaczonymi dla młodzieży z nizin społecznych.

Właśnie w 1959 r. minęło 25 lat od rozpoczęcia przez grono związkowych działaczy oświatowych, rekrutujących się z szeregów politycznej i społecznej lewicy, akcji zmierzającej do wyprowadzenia szkolnictwa zawodowego z pozycji „ubogiego krewnego" do pozycji równorzędnego z innymi działami ogniwa w systemie oświatowym. Walka o właściwą pozycję szkoły zawodowej przeprowadzona była w ramach jednolitej związkowej organizacji nauczycielskiej (Związku Nauczycielstwa Polskiego), w której rozpoczęła wówczas działalność Sekcja Szkolnictwa Zawodowego. Walka ta w pełni została wygrana, a pozycja szkoły zawodowej utrwalona.

Rok 1959 rozpoczął się od prawdziwie wielkiego wydarzenia w życiu szkolnictwa zawodowego, jakim był Krajowy Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej, który odbył się w Warszawie w dniach 21—24 stycznia ub. roku. Zjazd był zakończeniem i podsumowaniem rok z górą trwających dyskusji i prac mających na celu doraźną poprawę oraz opracowanie koncepcji dalszego rozwoju oświaty zawodowej w naszym kraju. Najaktywniejsi pracownicy szkolnictwa zawodowego, działacze życia gospodarczego, świata technicznego, związków zawodowych, podjęli wielki społeczny wysiłek, by wszechstronnie przeanalizować bieżącą sytuację istniejącą w szkolnictwie zawodowym i opracować uzasadnione wnioski do realizacji dalszego postępu w tej dziedzinie. Udział w Zjeździe czołowych przedstawicieli rządu PRL (jednym z referentów był wicepremier Piotr Jaroszewicz), świata nauki i techniki oraz blisko sześciuset przedstawicieli życia gospodarczego i 40-tysięcznej masy nauczycieli szkół zawodowych nadał Zjazdowi charakter wielkiego sejmu oświatowego, którego uchwały i wnioski stanowią wytyczną pracy nad organizacją kształcenia zawodowego tak dla administracji państwowej, jak i wszystkich ogniw działalności gospodarczej w kraju.

Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej stanowił równocześnie twórczy wkład do dyskusji, jaka toczyła się w naszym kraju nad „Wytycznymi rozwoju PRL na lata 1959—1965, stanowiącymi podstawę do dyskusji przed marcowym III Zjazdem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Drogi rozwoju gospo-

darki to przecież podstawowe — chociaż nie jedyne — wytyczne dla kierunku i perspektyw oświaty zawodowej.

Było wielkim i niezaprzeczalnym sukcesem organizatorów Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, a zarazem najwyższym potwierdzeniem słuszności drogi wytyczonej szkolnictwu zawodowemu na tym Zjeździe, że podstawowe jego uchwały, dotyczące kierunku dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce, a także uchwalone dezyderaty dotyczące kierunku i zasięgu niezbędnej reformy całego systemu oświatowego w kraju, znalazły dosłowne prawie potwierdzenie w przyjętych dwa miesiące później Uchwałach III Zjazdu PZPR. Jest w nich mowa o konieczności dalszej rozbudowy sieci szkół zawodowych I i II stopnia, położenia „szczególnego nacisku" na organizowanie szkolenia przyzakładowego, szkół dokształcających oraz organizację przysposobienia zawodowego w mieście i na wsi. Uchwały III Zjazdu PZPR ustosunkowują się również w sposób identyczny, jak uchwały Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej, do problemu generalnej reformy ustroju szkolnego w Polsce. Czytamy w nich bowiem: „W celu podwyższenia przeciętnego poziomu kwalifikacji ogólnych młodzieży przystępującej do pracy zawodowej, a także w celu zapełnienia 2-letniej przerwy występującej obecnie u tej części absolwentów szkoły podstawowej, która nie przechodzi do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej — należy przystąpić do stopniowej reorganizacji 7-letniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego". Tak samo widzieli rolę szkół przysposobienia zawodowego — jako przejściowego etapu w realizacji reformy ustroju szkolnego w Polsce — uczestnicy Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej. Ta zbieżność ocen oraz wniosków będzie miała niewątpliwie poważny wpływ na kształtowanie się dalszej drogi szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Bilans minionego roku szkolnego

Rok szkolny 1958/59 zamknęliśmy w szkolnictwie zawodowym poważnym „saldem dodatnim". Ilość uczniów podniosła się — w stosunku do r. szk. 1957/58 — o ponad 57 tysięcy i osiągnęła około 538 tysięcy. Gdy w poprzednim roku szkolnym na każde 10 tysięcy mieszkańców PRL wypadało 169,2 uczniów w szkołach zawodowych, to w r. szk. 1958/59 liczba ta podniosła się do 185,5 uczniów na 10 tysięcy mieszkańców.

Dla porównania należy przypomnieć sobie, że wskaźnik ten wynosił w roku szk. 1937/38 — 57 uczniów na 10 tysięcy mieszkańców.

Mimo istniejących nadal znacznych niedostatków w wyposażeniu szkół zawodowych miniony rok szkolny przyniósł na tym odcinku znaczną poprawę, gdyż tylko dla warsztatów szkolnych zakupiono maszyn i urządzeń za kwotę ponad 40 milionów zł.

Rok 1959 — jako ostatni rok pierwszego 15-lecia Polski Ludowej — pozwala również spojrzeć syntetycznie na całą drogę, jaką przebyło szkolnictwo zawodowe w Polsce, od momentu gdy — jeszcze podczas toczącej się wojny — ruszyły pierwsze szkoły zawodowe, do końca roku szkolnego 1958/59. Szkoły zawodowe dały w tym okresie gospodarce narodowej 1 200 000 absolwentów. Państwo Ludowe wybudowało i wyposażyło 254 budynki szkolne o kubaturze ponad 3 milionów m^3, 174 internaty z ponad 31 tysiącami miejsc, 148 warsztatów z ponad 19 tys. stanowisk pracy. Ogólna ilość szkół zawodowych przekroczyła 3 tysiące (licząc w tym ponad tysiąc szkół przysposobienia rolniczego). Ruszyły na większą skalę — w oparciu o ustawę z 2 lipca 1958 r. — zakładowe szkoły zawodowe dla pracujących i szkoły dokształcające, skupiające ponad 50 tysięcy uczniów. Ustawa ta („O nauce zawodu, przyuczaniu do określonej pracy i warunków zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy") to wielkiej wagi dokument normatywny rozszerzający obowiązek zorganizowanej nauki zawodu, bogatej również w niezbędne elementy kształcenia ogólnego, na wszystkich młodocianych (do 18 roku życia) pracujących zarobkowo. Uchwalenie tej ustawy to

również duży sukces działaczy oświatowych szkolnictwa zawodowego, dla których znaczny odsetek młodzieży rozpoczynającej corocznie pracę zawodową bez uzyskania właściwych kwalifikacji ogólnych i zawodowych stanowił przedmiot poważnej troski. W samych tylko zawodowych szkołach przyzakładowych (istniejących przy większych zakładach przemysłowych i przez nie finansowanych, a przeznaczonych dla młodocianych pracujących w danym zakładzie) ilość uczniów podniosła się w minionym roku szkolnym ponad 5-krotnie (z 2800 w 1957/58 r. do 15 800 w roku szk. 1958/59).

Rok szkolny 1959/60 — to duży postęp

Zgodnie z uchwałami III Zjazdu Partii i wytycznymi Krajowego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej w bieżącym roku szkolnym rosło nadal szkolnictwo zawodowe ilościowo i jakościowo. Do klas I zasadniczych szkół zawodowych (dla młodzieży nie pracującej) przyjęto o 5 tysięcy uczniów więcej niż w roku poprzednim; uruchomiono — wynikające z uchwał III Zjazdu Partii — pierwsze eksperymentalne szkoły przysposobienia zawodowego (dla absolwentów szkoły podstawowej nie kontynuujących nauki w szkole średniej), w których znalazło się ponad 5 tysięcy młodzieży; znacznie zwiększono ilość szkół przysposobienia rolniczego (jest ich około 1500), a stan młodzieży podniósł się w nich w stosunku do roku poprzedniego o około 50% i doszedł do około 43 tysięcy, wzrósł znacznie nabór do szkół mistrzów i szkół zawodowych dla absolwentów liceów ogólnokształcących.

Warsztaty szkół zawodowych drugi już rok gospodarzą samodzielnie osiąganymi nadwyżkami finansowymi, wynikającymi z prawidłowej polityki sprzedaży wyprodukowanych wyrobów. W ub. r. budżetowym wygospodarowane przez warsztaty nadwyżki finansowe przekroczyły 40 mln zł i zostały zużyte na potrzeby warsztatów i szkół.

Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa zawodowego były w minionym roku lepsze niż poprzednio i podnoszą się — jakkolwiek może zbyt wolno — i nadal. Dalsza poprawa na tym odcinku zależy w głównej mierze od udoskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach, to zaś wiąże się w sposób bezpośredni z poprawą przeciętnego poziomu kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych. Rok 1959 przyniósł i na tym odcinku widoczną poprawę w wyniku uruchomienia dwóch ośrodków kursowego dokształcania pedagogicznego niekwalifikowanych nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych (w Warszawie i w Katowicach). Doskonalenie nauczycieli prowadzą Okręgowe (wojewódzkie) Ośrodki Metodyczne Szkolnictwa Zawodowego, które również w minionym roku rozszerzyły zasięg swego oddziaływania na nauczycielstwo, przede wszystkim dzięki podjęciu przez ogniwa Związku Nauczycielstwa Polskiego inicjatywy w kierunku organizowania nauczycielskich konferencji pedagogicznych. Konferencje te, których głównym celem jest podnoszenie poziomu ideowo-politycznego nauczycieli oraz rozszerzanie i pogłębianie ich wiedzy pedagogicznej w ścisłej łączności z praktyką szkolną, organizowane są częściowo przez Związek Nauczycielstwa Polskiego przy pomocy Okręgowych Ośrodków Metodycznych, a częściowo — szczególnie te, które mają za zadanie doskonalenie metodyczno-dydaktyczne — przez te Ośrodki. W 1959 r. była to forma jeszcze spontaniczna, przy czym nie wszystkie Okręgi organizowały je, w 1960 r. stają się one powszechną formą doskonalenia nauczycieli wszystkich typów szkół.

Perspektywy na lata najbliższe

W listopadzie ubiegłego roku odbył się Krajowy Zjazd Sprawozdawczo-Wyborczy Sekcji Szkolnictwa Zawodowego ZNP. Stanowił on okazję do spojrzenia na z górą 25-letnią drogę, jaką przebyło szkolnictwo zawodowe od początków — jakże trudnych

i nieefektownych — do obecnego momentu, który uznać należy za spełniający w znacznym stopniu postulaty działaczy oświatowych tego odcinka. Jubileuszowy charakter tego Zjazdu pozwolił ocenić nie tylko przebytą drogę, ale również spojrzeć na perspektywy, jakie otwiera przed szkolnictwem zawodowym nadchodzący okres dalszego intensywnego rozwoju gospodarczego kraju oraz wysokiego wznoszenia się fali roczników młodzieży, dla której trzeba stworzyć możliwości dalszego kształcenia się, przede wszystkim zawodowego. Oto Polska wchodzi w okres, w którym mamy do 1965 r. osiągnąć wzrost produkcji przemysłowej o 50% w stosunku do poziomu 1960 r. Będzie to dziesięć razy więcej, niż wynosiła nasza globalna produkcja w 1937 r. W tym samym okresie ilość młodzieży 14-, 17-letniej wzrośnie z 1 710 000 w 1960 r. do 2 621 000 w 1965 r. Ilość absolwentów szkoły podstawowej podniesie się z 350 000 w 1960 r. do 480 000 w 1965 r. Oto porywające liczby, ale za nimi kryją się gigantyczne zadania — dostarczenia tak intensywnie rozwijającemu się życiu gospodarczemu setek tysięcy kwalifikowanych pracowników i objęcia szkołą zawodową setek tysięcy nowych uczniów. Ileż to trzeba będzie nowych budynków szkolnych, warsztatów, internatów, ileż tysięcy nowych nauczycieli.

Jest niewątpliwe, że te olbrzymie zadania nie będą mogły być rozwiązane wyłącznie wysiłkiem samego szkolnictwa zawodowego. W trudzie tworzenia różnych form kształcenia zawodowego dla dalszych setek tysięcy młodzieży musi znaleźć się udział ogniw i aparatu życia gospodarczego (szkoły przyzakładowe), całego szkolnictwa ogólnokształcącego (szkoły przysposobienia zawodowego i rolniczego) oraz wszystkich czynników społecznych. Uchwały III Zjazdu Partii mówią wyraźnie o konieczności dalszego rozwijania szkolnictwa zawodowego wszystkich rodzajów i stopni. Uchwały te są dla nas obowiązujące i z nich wynikają nasze konkretne zadania.

Niezależnie od tego, jak potoczy się dalsza dyskusja nad generalną reformą ustroju szkolnego w Polsce, i niezależnie od tego, jakie w wyniku niej zapadną decyzje, dalszy intensywny ilościowy i jakościowy rozwój szkolnictwa zawodowego jest jednym z warunków realizacji naszych porywających zadań gospodarczych w okresie 1960—1965 r.

M. PIĄTKOWSKI

SESJA NAUKOWA W STULECIE URODZIN J. WŁ. DAWIDA

W roku 1959 obchodziliśmy stulecie urodzin Jana Władysława Dawida, pioniera psychologii i pedagogiki eksperymentalnej w Polsce, radykalnego działacza politycznego i publicystycznego. Dla uczczenia tej rocznicy Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego zorganizował sesję naukową, która odbyła się w dniach 7 i 8 stycznia w Pałacu Staszica w Warszawie. W tej interesującej konferencji wzięli udział pedagogowie i psychologowie z różnych ośrodków uniwersyteckich w kraju oraz uczeni ze Związku Radzieckiego, Niemieckiej Republiki Demokratycznej, Czechosłowacji i Jugosławii.

Rektor UW prof. dr St. Turski, zagajając obrady, stwierdził, iż problemy wychowawcze zawarte w spuściźnie naukowej Dawida są nadal bardzo aktualne. Dawid podkreślał mocno społeczną funkcję wychowania, my również w pełni doceniamy wagę tego zagadnienia, zwłaszcza w obliczu ostatnich neofaszystowskich wystąpień w Niemczech Zachodnich.

W toku konferencji wygłoszono sześć ciekawych referatów. Prof. dr Łukasz Kurdybacha nakreślił prądy oświatowe czasów Dawida. Był to okres, w którym pod wpływem prac Darwina i Spencera postępowe ugrupowania w Europie domagały się organizowania szkół realnych i udostępnienia szkoły średniej młodzieży z niż-

szych stanów społecznych. W Polsce w tym czasie carskie gimnazjum rosyjskie było bardzo zacofane i reakcyjne. Grono postępowych działaczy tego okresu, jak np. Prus, Dygasiński, Wernic, Świętochowski, domagało się reformy szkoły, zwłaszcza średniej, zmian w programach i metodach nauczania. W sytuacji politycznej Królestwa Polskiego walka o postępową szkołę była częścią walki o niezależność narodu, z tego też powodu miała ostrzejszy przebieg niż analogiczne wystąpienia na zachodzie. W wielu zamożniejszych rodzinach polskich stroniono od gimnazjum rosyjskiego i organizowano dzieciom naukę domową. Stąd duże było zapotrzebowanie na nauczycieli tzw. prywatnych i konieczność ich pedagogicznego doskonalenia. Spełniał tę rolę redagowany przez J. Wł. Dawida „Przegląd Pedagogiczny", poważne źródło informacji i popularyzacji wiedzy pedagogicznej.

Prof. Kurdybacha podkreślił następnie w swym referacie, iż Dawid zdawał sobie sprawę z roli oświaty elementarnej, z tego, że szkoła jest czynnikiem postępu społecznego, i wobec tego domagał się elementarnej szkoły obowiązkowej, powszechnej i bezpłatnej. Postulaty te wysuwał w okresie wielkiego zacofania szkół elementarnych i zmniejszania się ich liczby. Przy końcu wieku XIX było w Polsce ogółem 3051 szkół elementarnych, a w roku 1901 — 2688 szkół.

Wnikliwą analizę poglądów dydaktycznych Dawida podał prof. dr W. Okoń, koncentrując uwagę zebranych wokół: a) celów i treści wykształcenia; b) procesu i metod nauczania; c) nauczyciela, jego osobowości i funkcji społecznej.

Poglądy Dawida na treść nauczania są do dzisiaj w znacznej mierze aktualne, a takie jego postulaty, jak konieczność zmniejszenia przeładowania programów szkolnych oraz integrowania treści dydaktycznych w umyśle ucznia, nie zostały dotąd zrealizowane. „Stroniąc od wszelkiego ekstremizmu — podkreślił referent — usiłuje Dawid zespolić to, co było słuszne w różnych kierunkach wykształcenia ogólnego, jak encyklopedyzm, utylitaryzm lub formalizm dydaktyczny, oraz przeciwstawić się temu, co było w nich przesadne i niebezpieczne".

Niemniej cenne od zapatrywań Dawida na temat celów i treści nauczania są jego poglądy na proces i metody nauczania. Proces nauczania oparł Dawid na procesie poznawczym ucznia, w którym wyodrębnia: 1) przyjęcie podniet zewnętrznych, 2) przeróbkę wewnętrzną podniet, 3) ruchową reakcję. Stosownie do tych momentów Dawid opracował pięć stopni formalnych nauczania. Podkreślał przy tym jednak konieczność traktowania podawanych przez niego stopni formalnych, przykładów rozkładów materiału, a zwłaszcza przykładów lekcji jedynie jako materiału ilustratywnego. Dawid domagał się od nauczycieli postawy samodzielnej i twórczej. „Teoretyczne wywody i praktyczne przykłady są — jak pisał — jedynie po to, aby nauczyciel przyswoił sobie podstawy ogólne, ducha metody, poza tym zaś najwyższym jego przykazaniem niech będzie obserwacja dziecka tak, iżby do jej wskazań zasady ogólne mógł przystosować".

Kwestią osobowości nauczyciela, jego przygotowania do pracy zawodowej zajmował się Dawid w czasie całej swej działalności. Już w r. 1882 pisał, że „wychowawcy powinni znać prawa rządzące ciałem i duszą". Ostro krytykował także „mniemania w rodzaju tych, iż dość jest mieć dzieci, aby potrafić je wychowywać, dość otrzymać świadectwo rządowe i dostać jako tako płatne lekcje, ażeby zostać nauczycielem, dość znać arytmetykę, literaturę lub zoologię, ażeby arytmetyki, literatury lub zoologii umieć uczyć".

Sylwetkę Dawida jako wybitnego działacza społeczno-politycznego nakreślił prof. dr St. Jedlewski. Szczególnie doniosła była w tym zakresie działalność Dawida jako redaktora pism o charakterze społeczno-politycznym. Po odejściu z „Przeglądu Pedagogicznego" został Dawid redaktorem „Głosu", pisma, w którym było wydrukowane hasło „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się". Po zamknięciu „Głosu" przez władze Dawid zostaje redaktorem „Przeglądu Społecznego",

po zamknięciu zaś i tego pisma — redaktorem „Społeczeństwa". W tych ostatnich dwóch pismach oficjalnymi redaktorami były inne osoby, gdyż Dawid był już wówczas skazany na twierdzę. Dokoła wymienionych pism skupiało się grono ludzi, związanych z SDKPiL, między innymi J. Marchlewski i A. Warski. Działalność Dawida nie cieszyła się poparciem prawicowych grup społeczeństwa polskiego, czego dowodem były organizowane przez bojówki endeckie napady na Dawida.

W licznych artykułach z tamtego okresu podkreślał Dawid konieczność głębokiej pracy ideowo-wychowawczej wśród proletariatu, który po zdobyciu praw politycznych powinien umieć korzystać z nich. Przytaczając wiele faktów z życia Dawida, referent przedstawił go jako człowieka niesłychanie wrażliwego na wszelki fałsz, niesprawiedliwość, ludzką krzywdę.

Następny referat, doc. dra T. Pasierbińskiego, poświęcony był poglądom Dawida na zagadnienie religii.

Charakterystykę psychologii europejskiej w końcu XIX w. i na tym tle dorobek Dawida w zakresie psychologii polskiej przedstawiła prof. dr J. Budkiewicz. Był to okres bardzo szybkiego rozwoju psychologii, zwłaszcza w Niemczech, Francji i Anglii. Dawid znał dobrze rozwijające się tam kierunki i umiał je krytycznie wykorzystywać, mając jednak własne, samodzielne i przemyślane poglądy.

Na podstawie dokładnej analizy całego dorobku Dawida referentka wykazała, że stanowisko jego w wielu kwestiach było pionierskie i do dzisiaj jest aktualne. Tak np. pojęcie normalnego rozwoju dziecka Dawid wprowadził ok. 20 lat przed A. Binetem. Dawid wiele uwagi poświęcił problematyce inteligencji i jest twórcą metody badania inteligencji tzw. „Metody przyczyn i skutków", o której wspominają i którą wykorzystują Claparède i Piaget. Dawid stworzył jednolity system psychologiczny, który obok wielu myśli i poglądów słusznych i cennych zawierał różne błędy i niekonsekwencje. (Tak np. pojęcie rozwoju ograniczał do zmian ilościowych). Ważną i cenną natomiast cechą systemu tego było dążenie do oparcia go na badaniach eksperymentalnych. Zasługi Dawida w tym względzie są znaczne i dlatego zalicza się go do twórców polskiej psychologii eksperymentalnej.

Poglądy Dawida na wychowanie przez pracę nakreślił doc. dr W. Szczerba. Zagadnieniem tym zajmowało się wielu pedagogów współczesnych Dawidowi. Podejmując problem wychowania człowieka czynu, Dawid nie poszedł jednak rozpowszechnionymi wtedy drogami Deweya i Kerschensteinera, którzy postulowali związanie nauczania z pracą wytwórczą. Szkoła w ujęciu Dawida — podkreślił referent — ma za zadanie przygotowywać młodzież do przyszłych, perspektywicznych zadań przebudowy społecznej, ekonomicznej i politycznej narodu, a nie służyć jedynie teraźniejszości w sensie utrwalania burżuazyjnego porządku społecznego, jak to stawiali zachodni teoretycy szkoły pracy. Właściwym zadaniem szkoły jest kształtowanie twórczej postawy wychowanka. Dawid domagał się zdecydowanie szkoły ogólnokształcącej jako szkoły dla szerokich mas narodu, zreformowanej co do zadań polityczno-społecznych, jak i co do metod nauczania i wychowania. W szkole tej praca ręczna powinna zająć odpowiednie miejsce, należy ją jednak uważać tylko za jeden z elementów wykształcenia ogólnego. Słusznie Dawid podkreślał, że nie należy odrywać pracy fizycznej od pracy intelektualnej, pojęciu pracy nadawał jednak zbyt szeroki zakres: „gdzie jest praca, tam jest zmęczenie, gdzie jest zmęczenie, tam jest praca". Według Dawida pojęcie pracy jest jednoznaczne z pojęciem energii.

W dyskusji wniesiono nowe momenty do poznania sylwetki Dawida jako człowieka i naukowca. Obecna podczas całej konferencji siostrzenica Dawida p. Wanda Malcer podzieliła się z zebranymi osobistymi wspomnieniami z dzieciństwa, zwłaszcza zaś z okresu, gdy mieszkała wraz z matką i siostrą u wujostwa Dawidów w War-

szawie przy ul. Wiejskiej 15. Scharakteryzowała atmosferę panującą w tym domu. Dawid wraz z żoną, Jadwigą ze Szczawińskich, mimo niejednokrotnie bardzo trudnych warunków materialnych, intensywnie pracowali umysłowo, prowadzili ożywioną działalność społeczną. U Dawidów często spotykali się różni wybitni ludzie tamtych czasów, toczono gorące dyskusje. W mieszkaniu ich prowadzono także różnorodne prace związane z wydawaniem czasopism pedagogicznych przez Dawida.

Pozostali dyskutanci zajęli się oceną poglądów Dawida, podkreślając zwłaszcza te z nich, które są i dzisiaj aktualne. Zdaniem prof. dra T. Tomaszewskiego takie kwestie, jak mistycyzm i irracjonalizm ostatniego okresu życia Dawida oraz dość skrajny biologizm, należą dzisiaj do przestarzałych. Podstawowym zadaniem całej konferencji było jednak wydobycie z twórczości Dawida tego, co nas dzisiaj interesuje. Takich problemów jest wiele. Do nich, jak wskazał prof. Tomaszewski, należy problem powiązania w wychowaniu elementów osobistego doświadczenia człowieka z elementami, które człowiek przejmuje od społeczeństwa jako jego dorobek, do takich należy problematyka trudności związanych z wychowaniem człowieka samodzielnego, zagadnieniem łączenia w nauczaniu teorii z praktyką, należy tu także bardzo istotny problem stałości przedmiotów spostrzeganych w rozmaitych zmiennych okolicznościach.

Prof. dr M. Żebrowska podkreśliła, że Dawid widział nie tylko ilościowy, lecz również jakościowy rozwój poszczególnych funkcji dziecka, co stanowiło novum w owym okresie. Do zasług Dawida należy opracowanie programu poznawania dziecka, opartego na specjalnym arkuszu obserwacyjnym.

Doc. dr S. Wołoszyn zwrócił uwagę, iż Dawid interesował się bardzo kształceniem i osobowością nauczycieli. Postulował przy tym, by nauczyciel miał wyższe wykształcenie. W ostatnich, ciężkich dla siebie, latach życia Dawid opracował bardzo dobry projekt polskiego instytutu pedagogicznego dla kształcenia nauczycieli i prowadzenia prac badawczych. Na kwestię samokształcenia moralnego i aktualność myśli Dawida w tej sprawie zwrócił uwagę doc. dr K. Wojciechowski.

Dziekan Wydziału Pedagogicznego UW prof. dr W. Okoń zaproponował następujące formy uczczenia pamięci Dawida: wydanie zbiorowe pism wybranych, przygotowanie medalu pamiątkowego, ustanowienie nagrody naukowej im. J. Wł. Dawida. Sprawami tymi powinien zająć się Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i zrealizować je do roku 1964, tj. do 50-lecia śmierci Dawida. Należy także podjąć pracę długofalową nad przygotowaniem monografii Dawida.

Zebrani przyjęli wszystkie wysunięte propozycje, podkreślając konieczność popularyzowania dorobku Dawida, zapoznawania z sylwetką tego uczonego i działacza, człowieka prawego i skromnego, szerokich rzesz nauczycieli i wychowawców.

J. JANISZOWSKA
K. KULIGOWSKA

KONFERENCJA NA TEMAT REFORMY SZKOLNICTWA W NRD

W dniu 9 stycznia br. w Ośrodku Kultury i Informacji NRD został zorganizowany wspólnie z Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy wieczór dyskusyjny na temat: „Problemy szkolnictwa w NRD". Dyskusję zagaił i wyczerpujących odpowiedzi udzielił bawiący w Polsce prof. dr Alt, dziekan Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Humboldta w Berlinie.

W uwagach wstępnych referent nakreślił duży wysiłek całego społeczeństwa położony nad przeprowadzoną reorganizacją szkolnictwa w NRD.

1. Pierwszy etap przebudowy szkolnictwa po roku 1945

W tym okresie przede wszystkim zostały usunięte nacjonalistyczne treści programowe, a wprowadzono nową komunistyczną treść w podręcznikach i programach nauczania.

W tym czasie przygotowano i wyszkolono nową kadrę nauczycielską — ściśle związaną z klasą robotniczą. Zbudowano nowy system szkolny dostosowany do warunków i potrzeb państwa budującego ustrój socjalistyczny. Nowym i trudnym wymaganiom stawianym przez przemysł można sprostać przez wprowadzenie nowych form i metod nauczania i wychowania młodzieży. Zostały więc, choć trudnym i długim wysiłkiem, zbudowane ogólne zręby szkolnictwa.

Zastosowanie w produkcji nowych metod i najnowszych środków technicznych (automatyzacja, elektryfikacja) może być wykorzystane tylko wtedy, gdy do produkcji będą przychodzili wykształceni robotnicy. Chodzi również o to, aby umieli oni nie tylko posługiwać się najnowszymi zdobyczami techniki, ale nabyli pewnych umiejętności kierowania jej rozwojem.

W tej przebudowie najważniejszym czynnikiem jest człowiek kulturalny, wysoko kwalifikowany, entuzjasta, który umie planować, kierować i być odpowiedzialny za spełniane czynności. Tak trudne i poważne wymagania mogą być zrealizowane tylko przez wykształconych robotników.

Biorąc powyższe momenty pod uwagę, nowa ustawa szkolna wprowadza przekształcenie dotychczasowej 8-letniej obowiązkowej szkoły podstawowej na 10-letnią. Zmianom strukturalnym szkolnictwa towarzyszy zmiana treści programowej, a więc w pierwszym rzędzie nowa szkoła musi być politechniczna.

Program nauczania wiąże się ściśle z pracami użytecznymi — z socjalistyczną produkcją, do której ma być młodzież przygotowana.

Za wykształceniem politechnicznym przemawiają względy dydaktyczne, a nie ekonomiczne.

Przez praktykę produkcyjną młodzież nie tylko kształci się, ale nabywa pewnych umiejętności tak bardzo potrzebnych w nowocześnie urządzonym zakładzie przemysłowym.

2. Struktura organizacyjna nowej szkoły

Według nowej ustawy wszystkie dzieci w NRD uczęszczać będą do 10-letniej szkoły politechnicznej. Już od 7 roku życia dzieci zapoznają się z elementami maszynoznawstwa, elektrotechniki, obróbki metali, rolnictwa itp. W oparciu o zakłady pracy po 10 latach nauki młodzież uczęszcza do 2- i 3-letniej szkoły zawodowej, po której ukończeniu absolwenci mają prawo wstępu na wyższe studia politechniczne (absolwenci 2-letnich szkół zawodowych dopiero po uzupełnieniu materiału trzeciego roku nauki).

Prócz wspomnianych wyżej szkół zawodowych prowadzone są szkoły zawodowe o poziomie akademickim, specjalistyczno-doskonalące.

Obok 10-letniego obowiązującego systemu nauczania nadal prowadzony jest system 8-letniej szkoły podstawowej (8 + 4). W starym systemie (8 + 4) kształci się młodzież w zakresie przedmiotów ogólnokształcących, rozumianych jako przygotowanie do studiów uniwersyteckich, na przykład: matematyka, fizyka, chemia, łacina itp.

Po ukończeniu szkoły 12-letniej młodzież odbywa roczną praktykę w zakładzie produkcyjnym, a odbyta praktyka jest spełnieniem jednego z warunków przyjęcia na studia wyższe.

3. Realizacja reformy szkolnej

Nowy system kształcenia młodzieży został stworzony na podstawie długiej i szerokiej dyskusji mas nauczycielskich i fachowców. Po tych dyskusjach projekt ustawy otrzymał obecnie obowiązującą szatę.

Powiązanie pracy produkcyjnej z pracą w szkole wymaga, oprócz istniejących zakładów fabrycznych, dobrze wyposażonych i zorganizowanych laboratoriów i warsztatów szkolnych. Prócz tego potrzebna jest znaczna liczba nowych izb szkolnych, a przede wszystkim odpowiednia ilość wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, która w 5-letnim planie musi być uzupełniona 60 000 armią nowych nauczycieli.

Do realizacji nowej ustawy o reformie szkolnej mobilizuje się wszelkie środki, zakłady produkcyjne, komitety opiekuńcze, rodziców — całe społeczeństwo. W zakładzie produkcyjnym uczeń zapoznaje się z całokształtem życia zakładu, z atmosferą pracy, bierze żywy udział w naradach, uczy się tu szanować mienie społeczne, budzi się u nich zamiłowanie do pracy i nauki, budzą się pomysły racjonalizatorskie, na jakie nieraz nie wpadli pracujący od kilku lat robotnicy. Jednym słowem, „zarażają się" całą moralną atmosferą zakładu. Politechniczny proces kształcenia dzieci i młodzieży daje najlepsze wyniki w przygotowaniu do życia. Ustawa przewiduje, że reforma szkolnictwa zostanie zakończona w 1964 r. Jednak poszczególne okręgi podejmują ambitne zobowiązania, celem przyśpieszenia realizacji reformy szkolnej, mobilizując wszelkie możliwe środki finansowe poprzez zakłady przemysłowe i inne instytucje społeczne.

FR. KAZUBIŃSKI

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA HIGIENY SZKOLNEJ I WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

W końcu bieżącego roku ma odbyć się kongres pedagogiczny, na którym chcielibyśmy jak najlepiej przedstawić potrzeby dziecka widziane oczami lekarza szkolnego. Oto nasz punkt widzenia.

Dzieci szkolne są bardzo obciążone zajęciami w szkole, zajęciami pozaszkolnymi oraz przygotowywaniem lekcji w domu. Intensyfikacja zajęć intelektualnych w szkole współczesnej jest koniecznością naszych czasów. Nieuwzględnianie jednak potrzeby odpoczynku prowadzi często wprost do patologicznego przemęczenia. Oczywiście skutki tego mogą wywierać niekorzystny wpływ na prawidłowy rozwój młodego organizmu. Intensyfikacji zajęć umysłowych musi towarzyszyć prawidłowe ich dawkowanie i rozumne poszerzenie zajęć fizycznych. Zajęcia te powinny nie tylko stwarzać dobre warunki odpoczynku, ale także wpływać pobudzająco na fizyczny rozwój ucznia. Potrzebie rozwoju intelektualnego musi być przeciwstawiony i konsekwentnie realizowany system wychowania fizycznego, zaspokajający elementarne potrzeby dzieci i młodzieży.

Poza zagadnieniami „pracy" i „odpoczynku", równowagi w intensywności kształcenia umysłowego i fizycznego dziatwy i młodzieży szkolnej nieobojętne dla jej zdrowia są warunki środowiska zewnętrznego, w których oba te procesy się odbywają. Niestety, większość starych budynków szkolnych nie odpowiada swemu przeznaczeniu. Nie zawsze powstawały one jako zaplanowane pomieszczenia szkolne, często są budynkami niedostosowanymi dostatecznie do potrzeb szkolnych. Są one często źle utrzymane, głównie z powodu wykorzystywania pomieszczeń do nauki

przez kilka zmian zespołów dziecięcych. Przestarzały sprzęt nie jest dostosowany do wzrostu ucznia. Istnieją także wątpliwości dotyczące nowego budownictwa szkolnego. Mimo istnienia przepisów budowlanych nowe szkoły nie zawsze odpowiadają wymaganiom zdrowotnym.

Zasada równorzędności wychowania fizycznego i umysłowego oraz postulat stworzenia zdrowych warunków, w których te procesy mają się odbywać, nie straciły na swej aktualności od czasów Sejmu Nauczycielskiego w roku 1919.

Planowane przez pedagogów wyniki dydaktyczne, odpowiadające współczesnym potrzebom, nie będą mogły być osiągnięte z powodu braku właściwych propozycji, niekorzystnych dla spraw zdrowia i kultury fizycznej; zamierzony i urzeczywistniany wysiłek ofiarnego grona nauczycielskiego nie będzie mógł dać pożądanych dla życia wychowanka i społeczeństwa skutków.

Postulaty te nie będą mogły być jednakże zrealizowane jedynie przez lekarzy szkolnych i wychowawców fizycznych. Mają oni siłą rzeczy ograniczony kontakt z uczniami. Realizacja ich należy w pierwszym rzędzie do każdego nauczyciela, który styka się z uczniami przez cały dzień. Nauczyciel kształci całego człowieka, nie tylko „mózg dziecka", wprowadza go nie tylko jako konsumenta w istniejące dobra kulturalne, ale także rozbudza w nim przyszłego twórcę nowych wartości kulturalnych. Elementy zdrowia, elementy kultury umysłowej, elementy kultury fizycznej muszą się stapiać w nierozłączną całość kultury współczesnej — w przeciwnym razie gwałtowny rozwój nauki i techniki zamiast służyć ludzkości może grozić jej zwyrodnieniem. Nauczyciel wychowuje i stwarza właściwe warunki zdrowotne otoczenia. Lekarz szkolny i wychowawca fizyczny wspierają go w tym wysiłku.

Z tego punktu widzenia Komisja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego ustaliła swą kongresową tematykę.

Pragniemy poddać analizie stan zdrowia i rozwoju fizycznego młodzieży i dziatwy szkolnej. W związku z tym organizujemy w kwietniu bieżącego roku zjazd naukowy lekarzy szkolnych. Skoncentrujemy uwagę na schorzeniach, zaburzeniach albo odchyleniach, które są spostrzegane u dużej liczby uczniów, aby uchwycić najbardziej istotne ich przyczyny.

Rozpoczęliśmy badania dotyczące stosunku czasu poświęcanego przez szkoły na pracę i wypoczynek dzieci oraz staramy się określić potrzeby w tym zakresie. Zastanawiamy się nad metodą i programami wychowania fizycznego, jako zwartego systemu wychowawczego, którego celem jest nie tylko stworzenie warunków do czynnego odpoczynku, lecz również stworzenie mocnych bodźców do prawidłowego rozwoju fizycznego.

Opracowujemy wnioski dotyczące higieny środowiska zewnętrznego. Chcemy nimi objąć zarówno budynek szkolny i jego otoczenie, jak i w miarę możności dom ucznia, w którym spędza on znaczną część doby.

Podejmujemy inicjatywę sprecyzowania roli i metod kształcenia w zakresie „pedagogiki biologicznej" zarówno specjalistów: lekarza szkolnego i wychowawcy fizycznego, jak i nauczycieli innych przedmiotów.

K. ZEMBRZUSKI

PODKOMISJA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

W dniach 28 i 29 listopada 1959 r. odbyła się w Łodzi II Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli i Wychowawców posiadających szerokie doświadczenia w zakresie prowadzenia samorządu uczniowskiego na terenie szkoły oraz w internatach i domach

dziecka, ludzi przeświadczonych o wysokim walorze wychowawczym tej formy działalności młodzieży. Na Konferencję przybyło 58 osób ze wszystkich stron kraju. Przewodnictwo objął dyr. A. Zięba z Wrocławia. W obradach wzięli udział m. in. H. Kowalewska, przew. Komisji Wychowania przy Zarz. Gł. ZNP, oraz St. Gajowniczek, wiz. Ministerstwa Oświaty. Rolę gospodarza terenu pełnił H. Ochędalski, prez. Okręgu Łódzkiego ZNP. Strona organizacyjna Konferencji przedstawiała się wzorowo, a serdeczna opieka, jaką otoczyli przyjezdnych łódzcy koledzy, wytworzyła atmosferę bardzo sprzyjającą obradom.

Konferencja łódzka miała charakter roboczy, podobnie zresztą jak i pierwsza — warszawska — która odbyła się w grudniu ub. roku. O ile jednak celem pierwszej było przede wszystkim ogólne zorientowanie się w sytuacji samorządu uczniowskiego, odradzającego się w szkole polskiej po długim okresie niemal zupełnego zaniku oraz przegląd najczęściej spotykanych treści i form tej pracy — o tyle drugiej, łódzkiej, organizatorzy postawili sobie za zadanie zebrać od uczestników informacje i refleksje, które by pozwoliły zredagować próbny zarys metodyki pracy dla opiekunów samorządu uczniowskiego.

Referat przedstawiający złożoną problematykę tej metody wychowawczej, ujętą w dziewięć grup pytań dotyczących poszczególnych zagadnień, wygłosił doc. Al. Kamiński, przew. Podkomisji do spraw samorządu uczniowskiego, działającej w ramach ogólnej Komisji Wychowania. Bardzo żywa dyskusja pokazała różnorodne osiągnięcia, błędy, trudności i kwestie wątpliwe stwierdzone w toku prac samorządowych na terenie zarówno szkół, jak internatów i domów dziecka.

W zakończeniu obrad zebrani wyrazili życzenie, aby metodyka kierowania samorządną działalnością uczniowską została w ciągu roku 1960 ostatecznie opracowana i ukazała się w postaci specjalnego tomu Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego, wydawanej przez „Naszą Księgarnię".

H. KOWALEWSKA

KRONIKA ZAGRANICZNA

ZAKŁADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W NRD

W Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieje trójstopniowy system kształcenia nauczycieli.

1) Nauczycieli stopnia początkowego („Grundschule"), uczących w klasach I—IV, przygotowują 3-letnie instytuty kształcenia nauczycieli (Institut für Lehrerbildung), do których przyjmuje się absolwentów 8-klasowej szkoły obowiązkowej. Wobec przedłużenia obowiązku szkolnego do lat dziesięciu w przyszłości do tego typu szkół będzie się przyjmowało absolwentów klas X.

2) Nauczycieli przedmiotowych klas V—X (Mittelschule) przygotowują 4-letnie instytuty pedagogiczne, które przyjmują maturzystów po ukończonej szkole średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. W chwili obecnej organizowany jest jeszcze rok wstępny dla młodzieży robotniczej i chłopskiej, która nie ma wykształcenia średniego. Instytuty pedagogiczne są szkołami wyższymi typu zawodowego. W Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieje 5 takich szkół: Halle, Erfurt, Mühlheim, Lipsk i Drezno.

Ze względu na potrzeby szkół i trudności, jakie nastręcza obsada godzin w ramach pełnego etatu (tygodniowy wymiar 28 godzin), obowiązuje w instytucie równoległe studium dwóch przedmiotów, przy tym przedmioty te są potraktowane jako równorzędne, a nie jako jeden główny, a drugi poboczny. Stosowane są najrozmaitsze połączenia, np. w instytucie pedagogicznym w Halle można studiować matematykę z fizyką, biologię z chemią, fizykę z robotami ręcznymi, matematykę z muzyką, muzykę z językiem rosyjskim, biologię z wychowaniem fizycznym, język rosyjski z biologią.

Obok tego każdy student zobowiązany jest do słuchania ekonomii politycznej, marksizmu-leninizmu, języka rosyjskiego, przedmiotów pedagogicznych, a mianowicie: historii wychowania (2 semestry), psychologii (2 semestry), pedagogiki (2 semestry), higieny szkolnej (1 semestr), metodyki przedmiotów nauczania (równolegle przez 3 semestry). Duży nacisk kładzie się na praktykę pedagogiczną. Przez pierwszy semestr studiów, jeszcze przed rozpoczęciem wykładów przedmiotów pedagogicznych, studenci dwa razy w tygodniu chodzą na hospitacje lekcji i zajęć wychowawczych do różnych szkół i placówek wychowawczych. Hospitacje są kierowane i studenci otrzymują określone zadania, które nastawiają ich uwagę ku nakreślonym celom poznawczym. W hospitacjach tych idzie o poznanie życia szkoły i nagromadzenie obserwacji, które stanowiłyby należyte oparcie dla teoretycznego opanowania przedmiotów pedagogicznych. W czasie studiowania metodyki odbywają się hospitacje i lekcje próbne w dwóch szkołach ćwiczeń. W czasie II i III roku studiów wyjeżdżają na praktyki terenowe do szkół w okręgu, które to praktyki trwają na IV semestrze 4 tygodnie w szkołach miejskich, na VI semestrze 5 tygodni w szkołach wiejskich. W przyszłości zamierza się na praktykę terenową poświęcić cały semestr.

W czasie praktyki w terenie dyrektor szkoły przydziela każdemu studentowi spośród członków grona nauczycielskiego tzw. mentora, który kieruje i opiekuje się pracą studenta w szkole. W czasie jednorazowej praktyki w terenie student hospituje lekcje mentora, by zapoznać się z poziomem klasy i uczniami, a potem zobowiązany jest do samodzielnego przeprowadzenia 10—14 lekcji. Poza tym bierze udział w innych pracach szkoły, a więc w dyżurach, zajęciach pozalekcyjnych, zebraniach rady pedagogicznej, zebraniach rodzicielskich i w zajęciach organizacji pionierskiej, zapoznaje się też z dokumentacją szkolną. Pod koniec praktyki studenci składają

egzamin praktyczny przed komisją składającą się z 2 pracowników naukowych instytutu, z dyrektora szkoły i mentora. Egzamin składa się z lekcji próbnej, której temat zostaje doręczony na 48 godzin przed egzaminem, i części ustnej, która ma stwierdzić, w jakim stopniu student umie wiedzę teoretyczną powiązać z doświadczeniami praktyki.

W czasie praktyki studenci prowadzą dziennik, który zawiera nie tylko protokoły hospitowanych i konspekty przygotowywanych lekcji, ale też wyniki obserwacji uczniów, spostrzeżenia ze współpracy szkoły z rodzicami, z pracy organizacji młodzieżowych, z kształcenia politechnicznego. Po każdej przeprowadzonej samodzielnie lekcji student musi się do niej krytycznie ustosunkować, żąda się więc od niego, by w dzienniku odpowiedział na następujące pytania:

1) Czy osiągnąłem cel lekcji?
2) Czy należycie dobrałem materiał lekcyjny?
3) Czy postępowanie dydaktyczne było prawidłowe?
4) Czy proces kształcenia powiązałem należycie z zadaniami wychowawczymi?
5) O ile wzbogaciło się moje poznanie poszczególnych uczniów?
6) Czy pamiętałem o „małej pracy pedagogicznej?" (Czystość dzieci, ich sposób wyrażania się itp).

Na III roku studiów student musi poza tym spostrzeżenia swoje wykorzystać do opracowania krótkiej i zwięzłej monografii szkoły.

Dyrektor szkoły przesyła do instytutu pedagogicznego sprawozdanie z przebiegu praktyki ze szczególną charakterystyką studenta jako przyszłego nauczyciela. Charakterystyki te w miarę możności mają zawierać odpowiedzi na następujące pytania:

Cechy osobowości kandydata.

W jakim stopniu udało mu się pobudzić uczniów do aktywnej współpracy, organizować ich do wspólnych prac, utrzymać dobrą dyscyplinę?

Czy umiał w sposób sensowny powiązać wiadomości z aktualnymi zadaniami politycznymi i z produktywną pracą uczniów?

Czy w toku nauczania kształtował światopogląd naukowo-ateistyczny uczniów?

Czy starał się o wyrabianie u uczniów cech socjalistycznego charakteru i woli?

Czy w opanowaniu mowy i technik nauczania wykazał należytą pewność zapewniającą odpowiednie wyniki?

Czy postawa jego jest świeża, żywa, zdecydowana, czy też niezdecydowana, nerwowa, powolna, leniwa, obojętna?

Czy uczniowie uznawali go i na czym polegało uznanie jego autorytetu?

W jakim stopniu opanował materiał nauczania?

Praca na lekcji.

Czy nawiązanie lekcji było rzeczowe i właściwie postawione?

Czy starał się przekonania uczniów kształtować w sposób naukowy, systematyczny i gruntowny?

Czy zastosowane metody nauczania odpowiadały opracowanemu materiałowi, wybranemu typowi lekcji i właściwościom psychicznym uczniów?

Jak sprawdzał wiadomości uczniów?

Czy cel wychowawczy lekcji był uwzględniony? Czy w sposób właściwy wiązał teorię z praktyką?

Czy materiał lekcji był właściwie dobrany i należycie rozłożony w czasie?

Czy nakreślony cel lekcji został osiągnięty?

Zachowanie się uczniów.

Ocena społeczna wartości kandydata.

Aktywność społeczna. Postawa polityczna (udział w dyskusjach i organizowanych w środowisku imprezach społeczno-politycznych, dojrzałość polityczna, stosunek do NRD i jej problemów). Przekonania, światopogląd, postawa moralna.

Od początku roku szkolnego 1959/60 zwrócono też większą niż dotychczas uwagę na kształcenie politechniczne studentów. Pierwszy rok studiów ma charakter politechniczny. W czasie tego roku studenci mają tylko 15 godzin w tygodniu wykładów i ćwiczeń, a przez 3 dni przebywają w fabryce. Zajęcia w fabryce są tak zorganizowane, że odbywają się tam zajęcia teoretyczne z tzw. „podstaw produkcji" oraz włączanie studentów do prac w produkcji. Co kilka tygodni zmieniają oni określony dział pracy w fabryce, by w ciągu kilku miesięcy zdobyć poznanie całego procesu produkcyjnego. Praktyka produkcyjna jest więc tak pomyślana, by służyła celom dydaktycznym, a nie podporządkowała studentów planom produkcyjnym zakładu przemysłowego. Po poznaniu procesu produkcyjnego w jednej z gałęzi przemysłu, studenci przesunięci zostają do innego zakładu produkcyjnego. Pod koniec pierwszego roku studiów składają egzamin politechniczny. Nie idzie tu o to, by nauczyli się określonego zawodu ani by byli siłą pomocniczą w zakładzie podnoszącą produkcję, ale by w sposób aktywny poznali przebieg produkcji w różnych gałęziach przemysłu. Praktyce produkcyjnej przyświeca wyraźny cel dydaktyczny — idzie o to, by przyszli nauczyciele byli uzdolnieni do prowadzenia kształcenia politechnicznego w szkole oraz do umiejętnego i rozumnego nadzorowania pracy swoich uczniów w fabrykach.

Trudno dzisiaj jeszcze zdobyć się na ocenę wyników stosowanych dopiero od kilku miesięcy praktyk produkcyjnych studentów — kandydatów na nauczycieli. Jednak już teraz profesorowie stwierdzają, że praktyki te mają dodatni wpływ na lepsze rozumienie takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia. W związku z tym instytuty pedagogiczne pragną w przyszłości przyjmować tylko takich kandydatów, którzy po maturze przepracowali rok w fabryce lub w rolnictwie.

3) Nauczycieli tzw. „Oberschule" (klasy XI—XII) przygotowują uniwersytety i jedna w Niemieckiej Republice Demokratycznej Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie. Jest to szkoła wielka, ma 2000 studentów stacjonarnych i 3500 studentów zaocznych. Studia trwają 5 lat, a przyjmowani na nie są absolwenci szkół średnich z maturą. Szkoła jest typu akademickiego, przeprowadza w roku około 12 przewodów doktorskich, ma prawa przeprowadzania habilitacji. I tutaj studenci studiują równocześnie dwa przedmioty. Studia kończą się napisaniem pracy dyplomowej i złożeniem egzaminu dyplomowego. Temat pracy dyplomowej obejmuje zagadnienie jednego ze studiowanych przedmiotów, może to być również temat metodyczny lub pedagogiczny. Studenci jednak nieczęsto decydują się na pisanie pracy metodycznej, ponieważ badania empiryczne dostarczające materiału do napisania pracy są bardziej czasochłonne aniżeli w kierunkowych przedmiotach.

Przedmioty pedagogiczne występują w podobnym układzie jak w instytutach pedagogicznych i zajmują około 1/7 wszystkich zajęć dydaktycznych w czasie 5-letnich studiów. Na praktyki terenowe poświęca się tu mniej czasu aniżeli w instytutach pedagogicznych. Plany studiów przewidują na nią 6 tygodni w czasie pełnych studiów, w praktyce jednak nie przekracza się zwykle 4 tygodni wobec ogromnej trudności z umieszczeniem tak wielkiej liczby studentów w szkołach. Wśród pedagogów tej uczelni panuje przekonanie, że w mniejszej uczelni istnieją lepsze warunki do stworzenia dobrej atmosfery przygotowania do zawodu.

I tu, podobnie jak w instytutach pedagogicznych, pierwszy rok studiów ma charakter politechniczny. Studenci są w ciągu 3 dni w tygodniu umieszczeni w 13 zakładach przemysłowych. W pozostałe dni tygodnia chodzą na wykłady i ćwiczenia z ekonomii politycznej, metodyki pracy w organizacji pionierskiej, lektoratów języków obcych (język rosyjski obowiązkowy), rysunku technicznego, teoretycznych podstaw produkcji. Studia kierunkowe rozpoczynają się więc właściwie dopiero na drugim roku. Studentom dobiera się taki zakład produkcyjny, który jest związany z ich kierunkiem studiów. Studenci kierunków humanistycznych są też przydzielani

do pracy w fabrykach. Nie wiąże się to wprawdzie z ich studiami ani nie będzie miało zastosowania w przedmiotach, których będą uczyć w szkołach, idzie jednak o to, by poznali czynnie proces produkcyjny, ponieważ jako przyszli nauczyciele będą nadzorowali swoich uczniów w zakładzie pracy i z tego tytułu muszą wykazać ogólne zorientowanie i umiejętności politechniczne.

W roku bieżącym Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie przeszła przejściowo na 4-letni okres kształcenia dla potrzeb klas V—X. Wiąże się to z ogromnym zapotrzebowaniem nauczycieli dla tych właśnie klas w związku z przedłużeniem obowiązku szkolnego z lat ośmiu do dziesięciu.

Studia zaoczne utrzymują na ogół luźniejszy kontakt ze studentami aniżeli u nas. Pracują według tego samego programu, co studia stacjonarne z wyłączeniem przedmiotów pedagogicznych. Trwają również 5 lat i są zakończone pisaniem pracy dyplomowej. Studia zaoczne stawiają sobie inne niż u nas cele. O ile nam idzie o umożliwienie nauczycielom szkół podstawowych zdobycie wyższego wykształcenia, to w Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieje jeszcze paląca konieczność doprowadzenia niekwalifikowanych nauczycieli do zdobycia pełnych kwalifikacji.

L. BANDURA
Gdańsk

FRANCUSKA SZKOŁA ZDROWIA
(eksperyment szkolny w Vanves *)

Jednym z podstawowych praw każdego człowieka, a zatem i obowiązków jednych ludzi względem drugich, jest troska o utrzymanie jak najlepszego stanu zdrowia. Dla wielu ludzi zdrowie oznacza brak choroby i ułomności. Określenie to nie jest jednak wystarczające. Konieczne jest wskazanie na pozytywne elementy określające pojęcie ludzkiego zdrowia. Według aktualnego stanu naszej wiedzy na pojęcie zdrowia składa się:

1) regularne funkcjonowanie wszystkich organów i wszystkich czynności organizmu;
2) utrzymanie równowagi i harmonii między wszystkimi możliwościami człowieka: fizycznymi i psychicznymi;
3) posiadanie siły rezerwowej, która by pozwoliła organizmowi przezwyciężać napotykane w życiu trudności fizyczne i moralne;
4) integracja człowieka ze społecznością, w której żyje. Zdrowie jest zatem stanem dobrego samopoczucia fizycznego, umysłowego i społecznego.

Od roku 1950 coraz bardziej zwiększają się w świecie choroby umysłowe powodujące wzrost wypadków samobójczych. Wypadki te świadczą o nieumiejętnej integracji poszczególnych jednostek ze środowiskiem społecznym, w którym żyją. Z drugiej strony nasuwa się pytanie, czy środowisko społeczne robi wszystko, ażeby zapobiec zaburzeniom higieny umysłowej ludzi? Między innymi, czy środowisko szkolne, w którym dziecko przebywa długie lata, zapewnia mu spokój psychiczny tak potrzebny dla jego zdrowia?

Jak wyglądają, a jakie powinny być warunki pracy ucznia? Jak się przedstawia stosunek czasu pracy ucznia do jego wypoczynku?

Jak wygląda we współczesnej szkole ilościowy przydział czasu pracy na wycho-

* Część sprawozdania autora z kursu pedagogów w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu.

wanie intelektualne i — na wychowanie fizyczne? Czy zapewnione jest utrzymanie równowagi i harmonii między wszystkimi składnikami wychowania?

Szkolnictwo francuskie poszukuje dróg rozwiązania tych trudnych spraw, którymi żyje współczesna szkoła. Lekarze szkolni na europejskiej konferencji w Grenoble (Francja) w 1954 roku oświadczyli, że normalne klasy winny liczyć 20—22 uczniów. Przeładowane dziećmi izby lekcyjne (również we Francji!) są męczące zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów.

Oświadczyli oni również, że długość dnia pracy szkolnej ucznia, łącznie z wykonaniem zadań domowych, winna wynosić maksymalnie 7 godzin. Przekraczanie tego czasu powoduje osłabienie zdrowia dzieci i młodzieży.

Zarządzeniem francuskiego Ministerstwa Oświaty w 1956 r. zniesiono we Francji w pierwszych pięciu klasach pisemne zadania domowe. Zezwoli to uczniom na lepsze przemyślenie i utrwalenie zdobytego w szkole materiału i na rozwijanie osobistych zainteresowań.

*

Ciekawy eksperyment, z punktu widzenia zdrowotnego, przeprowadza od 1950 roku szkoła w Vanves (okręg paryski). Duszą tego eksperymentu jest dr Max Fourestier, lekarz tej szkoły.

Punktem wyjścia eksperymentu jest krytyka dotychczasowego wychowania: zbyt dużo czasu poświęca szkoła współczesna na wychowanie umysłowe, kosztem wychowania fizycznego.

Cel eksperymentu: zapewnić uczniom lepszy rozwój fizyczny i w konsekwencji lepsze wyniki pracy intelektualnej i wychowawczej. Zaspokoić prawa i potrzeby dziecka, zapewnić mu zdrowy rozwój i radość życia.

Sposoby osiągnięcia tego celu: realizując program oficjalny, ograniczyć do minimum ilość godzin przeznaczonych na nauczanie poszczególnych przedmiotów humanistycznych i ścisłych. Dotychczasowe nauczanie, które odbywało się (i odbywa nadal we Francji) przeciętnie 30 do 36 godzin tygodniowo przed i po południu, z wolnym od nauki czwartkiem, zawierało 2 godziny na wychowanie fizyczne. W drodze eksperymentu podzielono równomiernie ilość godzin nauczania, przeznaczając połowę czasu na wychowanie intelektualne (do południa) i połowę czasu na wychowanie fizyczne i sportowe (po południu).

W zimie wszyscy uczniowie wyjeżdżają na miesięczny pobyt w góry, gdzie do południa uczą się, a po południu jeżdżą na nartach. Miesiąc wychowania fizycznego w ośnieżonych górach daje więcej korzyści zdrowotnych aniżeli sześć miesięcy wychowania fizycznego w ruchliwym mieście. A oto jak pisze jeden z uczniów do rodziców na temat swego pobytu zimowego w górach: „To bardziej piękne aniżeli wszystko, cokolwiek mógłbym Ci opowiedzieć, Kochana Mamo, piękniejsze od czarodziejskiej bajki".

Porównując uczniów szkoły w Vanves z uczniami innych szkół, można zaobserwować następujące wyniki eksperymentu:

1) Zdrowotne.

Uczniowie szkoły eksperymentalnej w porównaniu z innymi są lepiej rozwinięci fizycznie (siła, wzrost, ciężar ciała) i zdrowsi. Zmniejszyła się absencja uczniów w szkole powodowana drobnymi chorobami.

Nie chcąc okazać się na stadionie i basenie brudnymi, poprawili swój stan czystości osobistej. Uprawianie sportów (gry, pływanie, narciarstwo) przez dojrzewających chłopców, sublimuje instynkty seksualne.

2) Psychiczne i moralne.

Poprawiła się atmosfera pracy w klasach. Uczniowie są spokojniejsi, bardziej zdyscyplinowani i uważni w czasie lekcji, a w stosunku do siebie bardziej koleżeńscy i mniej dokuczliwi. Ćwiczenia fizyczne dodały śmiałości uczniom nieśmiałym. A najważniejsze może to, że stali się mniej „leniwi" i wszyscy przeżywają prawdziwą radość z uczęszczania do nowej szkoły, szkoły zdrowia.

3) Intelektualne.

Jeśli wyniki nauczania szkoły eksperymentalnej w Vanves nie są lepsze od innych szkół, to z całą pewnością nie są od nich gorsze, co wykazały egzaminy porównawcze.

Biorąc pod uwagę wszystkie dodatnie aspekty eksperymentu, należałoby stwierdzić, że szkoła może stworzyć warunki harmonijnego wychowania umysłowego i fizycznego uczniów.

M. JANISZEWSKI
Wejherowo

ГОД II (XXXIV) ЯНВАРЬ — ФЕВРАЛЬ 1960 № 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЗЫГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Свои предложения автор начинает уточнением понятия предложения и понятия суждения. Предложение является системой слов, связанных между собой по правилам грамматики. Суждение — это система понятий связанных в предложение и выражающих умственное отношение к чему - то действительному.

Мировоззрение является системой суждений принимаемых как объективно правдивые, создающих мышление индивидуума и выполняющих условие „правдивого убеждения". Под выражением „правдивое убеждение" автор подразумевает убеждение в правдивости либо неправдивости какого - нибудь суждения. В индивидууме достаточно интегральном не может быть противоречия между мировоззрением и действием.

Мировоззрение — это обобщение совокупности всех жизненных отношений индивидуума, т. е. отражение действительности в уме индивидуума. В мировоззрение входит из опыта индивидуума все то, что рационально, что можно воспринять дискурсивно.

Не все элементы мировоззрения являются индивидуальным достижением. Индивидуум воспринимает мир прежде всего в общественных категориях. Эти категории сперва дает речь, а затем общественные отношения, в которых участвует индивидуум. Таким образом индивидуальное мировоззрение является суммой общественного внеиндивидуального опыта.

Можно-ли говорить о формировании научного мировоззрения у молодежи в период охватывающий начальную и среднюю школу?

В редких случаях можно констатировать наличие определенных мировоззренческих интересов у молодежи в возрасте 16 — 18 лет.

Совершенно иначе обстоит дело, если вместо того, чтобы говорить о формировании мировоззрения, мы будем говорить о подготовке к научному мировоззрению. В том смысле можно и следует воспитывать ум ребенка начиная с первого класса начальной школы. Педагогические указания к этого рода работе заканчивают статью.

ЭДМУНД ГАРВАС

ИЗЛОЖЕНИЕ СТАТЬИ „О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ИНДОКТРИНАЦИИ"

Нельзя сказать, чтобы относительно разных мировоззренческих убеждений мы были лишены узаконенного доминирующего фактора, являющегося критерием их

принципиальности. Этот фактор предоставляет нам наука. В области познания — а мировоззрение является самой общей из его категорий — больше прав имеет всегда тот фактор, который больше выясняет.

По мнению В. Давида (Интеллигенция, воля и трудоспособность, Варшава 1927, ст. 270) развитие человеческой мысли идет в направлении замены выяснений носящих словесный характер (напр.: „сила", „власть", „натура", „дух") и обозначающих по сути дела степень нашего незнания к вещественным выяснениям, оставляя за этими словесными определениями действительно только некий „невыясненный остаток".

Этот процесс и одновременно доминирующую роль фактора выясняющего больше, представит нам сопоставление двух толкований, телеологического и причинного, одного и того-же вопроса: „почему птицы размножаются весной"? — взятых из Большой Дидактики Коменского и труда Г. Мунро Фокса: „Индивидуальность животных". Лондон 1952 год.

В отношении к логически более широкому определению „мировоззренческое образование" индоктринация является более узким понятием, так как ее характеризуют уже совершенные предопределения, которых не содержит первое. Индоктринация исходит из заранее принятого содержания, для привития которого ищет соответственных методов работы. Мировоззренческое обучение, так, каким мы его хотим видеть, направлено на разъяснение и улучшение путей, на которых мы приходим к убеждениям о действительности.

Мировоззренческое обучение равнозначно обучению вообще. Большую роль играет в нем осознание факта многосторонней обусловленности наших взглядов. Это единственный путь ведущий к рационализации убеждений и определений человека.

СТАНИСЛАВ ЕГЛЕВСКИ

О ЗНАЧЕНИИ ЧУВСТВЕННОЙ СВЯЗИ С РОДИТЕЛЯМИ У ВОСПИТАННИКОВ ПРЕБЫВАЮЩИХ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Исходя из предпосылки, что причиной значительного количества случаев отклонения от правильного пути несовершеннолетней молодежи является одиночество, прекращение контактов с матерью, отцом, ближайшей родней, что неоднократно переживается ею как несправедливость, автор приходит к выводу, что в результате такого положения у молодежи рождается стремление к реваншу, часто к отчаянным преступным действиям. Эту своеобразно извращенную компенсацию следует как можно быстрее нейтрализовать в исправительном заведении посредством внимательной заботы о несовершеннолетнем и проявления глубокого интереса к его жизни и заботы о его будущем.

Оставление воспитанника самому себе в исправительном заведении может привести иногда к трагедии. Автор приводит два веских примера, взятых из жизни исправительных заведений: самоубийство находившегося в совершенном одиночестве сироты Бенедикта, которым никто из воспитателей ближе не заинтересовался, а также психическое и морально-общественное возрождение Сташка, которого как воспитанника приняли в собственный дом воспитатель группы.

Автор заканчивает статью тезисом, что работа над возвращением подростка к нормальной общественной жизни должна проводиться не только непосредственно в контакте воспитателя с воспитанником, но также в контакте родителей с воспитанником. Отсюда следует очевидный вывод, что обязанностью воспитателя является поддерживание постоянной связи заведения, воспитателя с родителями, которые получая соответ

ственные инструкции и советы, могут и должны сыграть основную роль в процессе возвращения свихнувшейся молодежи к общественной жизни.

В заключение автор подчеркивает важность контактов несовершеннолетних, находящихся в изоляции, с внешним миром, что может быть весьма важным для перевоспитания.

КАРОЛЬ КОТЛОВСКИ

ПО ВОПРОСУ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Проблема полового воспитания в школе находится, по словам автора, в тесной связи с экономическим и техническим развитием. Высокий уровень техники отодвигает срок включения в производство подрастающей молодежи, продолжая известным образом ее молодость. Таким образом люди зрелые в физиологическом отношении остаются в дальнейшем в школе и считаются несозрелыми к самостоятельной общественной жизни. В связи с тем возникает вопрос, каким образом эти молодые люди могут урегулировать половую жизнь в период своей учебы?

После анализа различных точек зрения по этому вопросу, автор приходит к выводу, что в настоящих условиях, в которых находится польская общественность, нельзя говорить о введении в школе полового либерализма, а наоборот, следует не допускать половых сношений вплоть до получения аттестата зрелости.

В период учебы необходимо применять всевозможные воспитательные меры, способствующие развитию внутренних моральных тормозов, а также организовать занятия, отвлекающие внимание молодежи от половых вопросов. Осведомлять с половыми вопросами следует в индивидуальном и коллективном порядке, применяя всевозможные меры предосторожности, но не на уроках „сексуологии", которые излишни и не должны фигурировать в расписании уроков.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

З. МЫСЛАКОВСКИ — К вопросу о воспитании научного мировоззрения . . 1
Э. ГАРВАС — О мировоззренческом образовании и индоктринации 9
С. ЕДЛЕВСКИ — О значении чувственной связи с семьей у воспитанников пребывающих в исправительных заведениях 14
К. КОТЛОВСКИ — По вопросу полового воспитания в школе. 26

ДИСКУССИЯ И ПОЛЕМИКИ

З. ЗАБОРОВСКИ — О теории коллективного воспитания в школе. 36

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

А. ЗЕМБА — Работа ученического самоуправления в Общеобразовательном Лицее во Вроцлаве. 49

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

Ю. КВЯТЭК — Преступность среди детей и молодежи в свете научной литературы. 56
В. ЧЕРВИНЬСКИ — Игнацы Шапявски „Политехническое обучение и ручной труд“. 60
З. КСЕНЖЧАК — Стефан Балей „Вступление к общественной психологии“. . 65
К. МАКОВСКИ — „Нравственность и воспитание“. 68
Ю. КВЯТЭК — Общественная функция воспитания. 74
Э. ТРЕМБОКОВИЧОВА — Программа естественных наук в начальной школе. 82

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. СЛОМКЕВИЧ — Общественно-полезная работа детей и молодежи. 83
С. ШАЕК — Молодежная книга в профессиональной школе. 86

БИБЛИОГРАФИЯ

М. ЗАКШЕВСКА — Формирование мышления учащихся в процессе обучения. 94

КРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

М. ПЕНТКОВСКИ — 1959 год в профессиональном школьном деле. 110
И. ЯНИШОВСКА — К. КУЛИГОВСКА — Научная сессия по случаю столетней годовщины со дня рождения Ю. В. Давида. 113
Ф. КАЗУБИНЬСКИ — Конференция по вопросу реформы школьного дела в Германской Демократической Республике. 116

ИЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ РАБОТ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОНГРЕССУ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

К. ЗЕМБЖУСКИ — Комиссия Школьной Гигиены и Физкультуры. 118
Г. КОВАЛЕВСКА — Подкомиссия Ученического Самоуправления. 119

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

Л. БАНДУРА — Педагогические училища в Г. Д. Р. 121
М. ЯНИШЕВСКА — Французская школа здравохранения. 124
Краткое изложение на русском языке. 127
Краткое изложение на английском языке. 131

SECOND YEAR (34-TH) MARCH – APRIL 1960 No 2

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI

REMARKS ON FORMING A SCIENTIFIC VIEW OF THE WORLD

The author begins his considerations with defining the idea of a sentence and the idea of a judgement.

A sentence is an arrangement of words combined together according to the grammar rules; a judgement is an arrangement of ideas connected together to form a sentence and expressing the attitude of a mind toward reality.

A view of the world is an arrangement of judgements reputed to be objectively true forming the essence of an individual's mentality and agreeing with the condition assuming conviction about the truth or untruth of a judgement.

An individuality being integrated, the contradiction of a view of the world and of the behaviour does not happen.

A view of the world is a generalization of the sum of an individual's conditions; it is a reflection of reality in an individual's mind. A view of the world contains rational elements of an individual's experiences.

Not all elements of a view of the world are an individual attainment. An individual conceives the world, assuming — above all — social categories, i. e. — first of all — the language, and then — social conditions. By this means an individual's view of the world is individually acquired sum of social experiences.

Can we speak about forming of scientific view of the world of the youth learning at primary or secondary school? In scarce cases one can ascertain that the youth 16—18 years old shows marked ideological interests.

The matter is different, when we speak about preparing for forming of scientific view of the world, instead of forming any view of the world. In case like this one can and must shape child's mind from the first grade of primary school.

The author ends his article with pedagogical instructions.

EDMUND HARWAS

ON FORMING OF A VIEW OF THE WORLD AND ON INDOCTRINATION

According to J. Wł. Dawid („Intelligence, will and ability to work") the development of human thought trends toward replacing of verbal explanations, such as strenght, power, nature, spirit.

The process is illustrated by the comparison of two interpretations — theological and casual — of the same question: „why do birds brood in the spring?" taken from „Great Didactics" by Komensky and from the work by H. Munroe entitled „The Personality of Animals" (London, 1952).

In comparison with broader definition „forming of a view of the world" indoctrination is a narrower idea. Indoctrination assumes presumed in advance contents and looks for suitable methods to inculcate them. Forming of a view of the world intends to clear up the paves leading toward the idea of reality.

Forming of a view of the world is carried in course of education in general. The consciousness of manifold conditioning of an individuality's opinions is of great importance.

STANISŁAW JEDLEWSKI

THE SIGNIFICANCE OF AFFECTIONATE BINDS JOINING THE PUPILS OF REFORMATORY WITH THEIR FAMILIES

Assuming that in many cases moral wrecking of the under age youth is caused by their isolation, breaking off connections with their mathers, fathers, relations — that is often perceived as an injury — the author concludes, that as a result of the situation like this, endeavours to revenge, to undertake desperate criminal activities arise.

This specific deformed compensation for an injury must be at reformatory neutralized, as quick, as possible, by keeping over a pupil tender guard, by showing explicit interest in his life and anxiety of his future.

Leaving a pupil alone can often bring a tragedy. The author shows two examples taken from the life of a reformatory: a suicide of a lonesome orphant — Benedykt, whom nobody of a pedagogical staff took care for, and uncommon psychical, moral and social recovery of Staszek, who was received by a tutor into his own home.

The article is ended with the conclusion, that regenerating activities and a guard over an under age pupil should be carried out not only in a direct connection: a tutor — a pupil, but also in a connection: parents — a pupil. A conclusion follows — a tutor must be in constant contact with parents, who being suitably instructed, and even, educated can and must play an important part in the process of social regenerating of the wrecked youth.

The author ends his considerations with stressing the significance of relations of the youth being isolated with the outside world; it can be very important positive contribution to social regenerating process.

KAROL KOTŁOWSKI

ON SEXUAL EDUCATION AT SCHOOL

The problem of sexual education at school is connected tightly with the economical and technical development.

The high level of technique makes possible to retard coming into production process of the growing up youth, extending by this means their tender age. In this

way physiologically mature people stay at school, and are treated as those not being mature enough to carry self-reliant social life. So the question arises — how the young people staying still at school have to arrange their sexual life.

Having analized different opinions touching this problem the author of the article concludes, that, under prevalent Polish conditions, bringing sexual liberalism into school is unadmissible; more — it is imperative to prohibit sexual relations among students till their school-leaving examinations.

In course of schooling all pedagogical means propitious to the development of inner moral restraints, as well as activities diverting girls' and boys' attention from sexual problems should be applied.

Sexual initiation have to be carried both in joint and in private, with applying all precautions; lessons of „sexuology" are not necessary and have not to be found in class-time table.

CONTENTS

Articles

Z. MYSŁAKOWSKI — Remarks on forming of a scientific view of the world 1
E. HARWAS — On forming of a view of the world and on indoctrination . . 9
S. JODLEWSKI — The significance of affectionate binds joining the pupils of reformatory with their families 14
K. KOTŁOWSKI — On sexual education at school 26

Discussions and polemics

Z. ZABOROWSKI — On the theory of collective education 36

Pedagogical experiments and researches

A. ZIĘBA — The activity of pupils' self-government at general education school in Wroclaw 49

Reviews of books

J. KWIATEK — The criminality of children and youth in the light of learned literature 56
W. CZERWIŃSKI — I. Szaniawski: „Politechnical education and manual working" 60
J. KSIĄZCZAK — „Introduction into social psychology" by Stefan Baley . . 65
K. MAKOWSKI — „Morality and education" 68
J. KWIATEK — The social function of education 74
E. TREMBOŁOWICZOWA — Nastawa prirodnih nauka u osnownej szkole . 82

Reviews of periodicals

S. SŁOMKIEWICZ — Works of social utility done by children and youth . . 83
S. SZAJEK — A book for youth at vocational school 86

Bibliography

M. ZAKRZEWSKA — Educating of pupils' ability to think in course of teaching 94

Home chronicle

M. PIĄTKOWSKI — Year 1959 at vocational schools 110
I. JANISZEWSKA — K. KULIGOWSKA — The session at centenary of the birth of J. Wł. Dawid 113
F. KAZUBIŃSKI — The conference dealing with the German Democratic Republic's school system reorganization 116

Preparations for Pedagogical Congress of Polish Teachers' Union

K. ZEMBRZUSKI — School Hygiene and Physical Education Committee . . 118
H. KOWALEWSKA — Pupils' self-government Committee 119

Foreign chronicle

L. BANDURA — Teachers' education institutions in German Democratic Republic 121
M. JANISZEWSKA — French school of health 124

Summaries in Russian language 127
Summaries in English language 131

ERRATA

Do artykułu kol. L. Bandury pt. „Dzieci matek pracujących", zamieszczonym w poprzednim numerze naszego czasopisma, wkradł się na str. 77, wiersz 22—23 od góry — błąd. Wydrukowano: „...gorsze oceny są spowodowane mniejszym uzdolnieniem, brakiem zrównoważenia...". Powinno być: „...gorsze oceny nie są spowodowane mniejszym uzdolnieniem, ale brakiem zrównoważenia...".

Za to przeoczenie przepraszamy Autora i Czytelników.

Redakcja

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Z. MYSŁAKOWSKI — Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat 1
E. HARWAS — O kształceniu światopoglądowym i indoktrynacji 9
S. JEDLEWSKI — O znaczeniu uczuciowej więzi z rodziną u wychowanków przebywających w zakładach poprawczych 14
K. KOTŁOWSKI — W sprawie wychowania seksualnego w szkole 26

DYSKUSJE I POLEMIKI

Z. ZABOROWSKI — O teorii wychowania zespołowego dyskusyjnie . . . 36

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

A. ZIĘBA — Praca samorządu uczniowskiego 49

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

J. KWIATEK — Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej 56
W. CZERWIŃSKI — Ignacy Szaniawski: Kształcenie pedagogiczne a praca ręczna 60
Z. KSIĄŻCZAK — Stefan Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej . . 65
K. MAKOWSKI — Moralność i wychowanie 68
J. KWIATEK — Materiały do studiów pedagogicznych 74
E. TREMBOŁOWICZOWA — Nastawa prirodnih nauka u osnownoj skoli . . 82

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pedagogika 83
S. SZAJEK — Berufspädagogische Zeitschrift 86

BIBLIOGRAFIA

M. ZAKRZEWSKA — Kształcenie myślenia uczniów w procesie nauczania . . 94

KRONIKA KRAJOWA

M. PIĄTKOWSKI — Rok 1959 w szkolnictwie zawodowym 110
I. JANISZOWSKA — K. KULIGOWSKA — Sesja naukowa w stulecie urodzin J. Wł. Dawida 113
F. KAZUBIŃSKI — Konferencja na temat reformy szkolnictwa w NRD . . 116

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

K. ZEMBRZUSKI — Komisja higieny szkolnej i wychowania fizycznego . . 118
H. KOWALEWSKA — Podkomisja samorządu uczniowskiego 119

KRONIKA ZAGRANICZNA

L. BANDURA — Zakłady kształcenia nauczycieli w NRD 121
M. JANISZEWSKA — Francuska szkoła zdrowia 124

Streszczenie w języku rosyjskim 127
Streszczenie w języku angielskim 131

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK II (XXXIV) MAJ — CZERWIEC 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

W a r u n k i p r e n u m e r a t y

w kraju: półrocznie . . . . zł 24
rocznie . . . . . zł 48
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1960

Nakład 4000+285 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w kwietniu 1960. Podpisano do druku w czerwcu 1960
Druk ukończono w lipcu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 961 — K-10

ROK II (XXXIV) MAJ – CZERWIEC 1960 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

TECHNIKA I HUMANIZM *

Zestawienie słów „technika" i „humanizm" nie jest po prostu zestawieniem jednego słowa i drugiego; całość ta jest naelektryzowana. Jedna część, że tak powiem, drugiej się boi. Podobne sformułowanie brzmi może zbyt jednostronnie, gdyż nie słychać jakoś, by inżynierowie bali się humanistów, ale słyszy się, że humaniści boją się inżynierów. Mianowicie, pojawiła się troska w świecie humanistycznym wywołana przez rozrost i rozkwit techniki i narastanie jej wpływów.

Właśnie dzisiaj mamy rozważyć, co w tej trosce jest racjonalnego. Sięgnę do wspomnień. Na początek wspomnienia z czasów, kiedy byłem uczniem szkoły średniej, a zatem jeszcze sprzed pierwszej wojny światowej. Uczęszczałem do V Gimnazjum Rządowego w Warszawie. Było to gimnazjum filologiczne, a więc szkoła wybitnie humanistyczna. Przystępowano wówczas do otwierania też tzw. gimnazjów realnych, a więc szkół już mniej humanistycznych, natomiast bardziej przystosowanych, jak się mówiło, do potrzeb życia. Stąd nazwa — „szkoły realne". Szkoły te miały mniejszy program języków, mniejszy program literatury. Odbijało się to zwłaszcza na językach starożytnych. Greki w tych szkołach bodajże zupełnie nie było, z łaciny — szczątkowe tylko informacje. Natomiast wprowadzono do nich pewną „porcję" nauk przyrodniczych, więcej fizyki etc.

* W dniu 24 lutego br. odbyło się, staraniem Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP, spotkanie nauczycielstwa m.st. Warszawy z prezesem Polskiej Akademii Nauk, prof. drem Tadeuszem Kotarbińskim, który zagaił dyskusję: *Technika i humanizm*. Tekst zagajenia drukujemy poniżej. (Redacja).

Otóż pamiętam, jak starszy nauczyciel języka greckiego, gdy dowiedział się o tym, że nie tylko tworzy się szkoły realne, ale że i szkoły filologiczne też będą miały nieco zmieniony i urealniony program, wystąpił z przemówieniem krytycznym wymierzonym przeciwko tym innowacjom i powiedział mniej więcej tak: „Kiedy przyjdzie reforma gimnazjów humanistycznych, to wy nie będziecie już studiowali poważnie ani greki, ani łaciny. Będziecie się uczyli rozmaitych nauk uproszczonych, których treść będzie wam wykładana przygodnie i okazyjnie. Będziecie dobrze wiedzieli, ile jaki żuczek ma odnóży i jak lepi się garnki w Pipidówce".

Tak wyglądała krytyka reformy na rzecz urealnienia szkoły, w ustach fanatycznego zwolennika filologicznej, humanistycznej edukcji klasycznej. Co w tym było istotnego? Istotne było uznanie, że niezastąpioną wartość kształcącą ma studiowanie języków starożytnych, że tego nie zastąpią studia w zakresie elementarnych wiadomości z nauk przyrodniczych ani z owej właśnie techniki. Idea politechnizacji — jak by się dzisiaj powiedziało — została wyśmiana jako właśnie idea nauk o lepieniu garnków w Pipidówce.

Współczesne protesty humanistów przeciwko rozkwitowi techniki nie są więc niczym nowym, to są sprawy, jak świadczy przytoczone wspomnienie, bardzo już dawne na terenie warszawskim.

Przejdę teraz do chwili obecnej. Na temat postępu techniki otrzymuję przy różnych okazjach rozmaite listy. Pozwolę więc sobie odczytać pewne wyjątki z tej korespondencji, jako dowód zainteresowania się tą sprawą szerokich kół społeczeństwa. Mam np. list od pewnego inżyniera z Pruszkowa, list poruszający rozmaite kwestie doniosłe i aktualne. Między innymi czytamy w nim: „Szkolenie w zakresie psychologii dyrektorów, kierowników komórek organizacyjnych i innych pracowników, pracujących i kierujących zespołami ludzi, powinno odbyć się jak najszybciej. Bardzo dużo krzywdy moralnej i materialnej tacy ludzie, przez brak znajomości człowieka, jego pragnień, uzdolnień, zamiłowań, wyrządzają i mogą wyrządzić ludziom. W związku z tym pożądane byłoby wydanie broszur omawiających wszelkie możliwości zastosowania tej dziedziny wiedzy w praktyce. Jestem zdania, że na wyższych uczelniach technicznych także powinny znaleźć się w programach wykłady z psychologii". Mamy tu więc głos jak gdyby przeciwny. Żądanie ze świata techniki, by wykształcenie techników nie było wyłącznie techniczne, lecz żeby było ono psychologiczne, a więc w pewnym sensie humanistyczne. Widać z tego, że niedosyt w zakresie humanistycznego wykształcenia trapi techników. Obawa przed dehumanizacją wykształcenia nie jest tylko troską nauczycieli języków oraz wychowawców szkół ogólnokształcących, lecz istnieje także w samym świecie inżynierów.

Inny korespondent deklaruje swoją solidarność z artykułem, który przeczytał, a którego autor domagał się, by przy wszelkich ulepszeniach urządzeń technicznych w fabrykach pamiętano o tym, że człowiek jest

najważniejszym składnikiem ogółu rzeczy współdziałających w produkcji. Nawołuje ów autor do tego, by nie tylko człowiek był przystosowany do maszyny, ale by także maszyna i organizacja pracy w zakładzie były przystosowane do potrzeb ludzi pracujących. List swój ujął korespondent w formę wiersza: Poezja ta, jak się zdaje, nie wysokiej klasy, ale myśli są dość wyraźne. Głosi się w owym wierszu, że żywioł techniki niszczący, choć twórczy, kamienuje świat kupą żelastwa i motorów, dławiąc ducha i serce. A przecie pod wodzą ducha mógłby być wspaniałą pomocą dla ludzi, gdy bez tego przewodnictwa staje się zakałą i udręką świata. Trzeba ratować ludzkość (woła poeta) przez położenie kresu żywiołowemu rozwojowi techniki. Jest to wypowiedź przesycona emocjonalnością. Autorem jej jest prawnik, radca prawny, a więc człowiek o wykształceniu humanistycznym.

Trzeci list pochodzi od osoby, która nie reprezentuje środowiska tak wyraźnie zawodowo zorganizowanego. Jest to niewidoma pracownica spółdzielni szczotkarskiej, a jednocześnie literatka o kulturze finezyjnej, pisująca piękne utwory poetyckie. Pyta: „Czy zazdrość, chciwość, despotyzm i pogarda dla życia nie mają dzisiaj przewagi i czy technika nie może się stać toporem w rękach szaleńców?" Pisze: „Nie mówi się u nas: — Tu praca ludzka jest zbędna, bo wyręcza człowieka maszyna, ale mówi się: — Tu człowiek jest niepotrzebny, bo maszyna go zastąpi... — Uważa się człowieka nie za żywą istotę, ale za czynnik ekonomiczny".

Uderzające są powyższe spostrzeżenia. Automatyzacja powoduje ten skutek, iż do obsługi maszyn potrzeba coraz mniej ludzi. Można ów proces ująć podkreślając, że automatyzacja pomaga człowiekowi w pracy, ponieważ zastępuje go w czynnościach uciążliwych. Jest to perspektywa radosna, gdyż człowiek dzięki zautomatyzowanym maszynom zyskuje możność uwolnienia się od udręki różnych ciężkich prac fizycznych. Ale można to samo ująć inaczej, stwierdzając, że cieszy się tylko ten, komu zależy wyłącznie na efekcie produkcyjnym, ponieważ nie potrzebuje dbać w ogóle o człowieka, gdyż człowieka zastąpić może z powodzeniem maszyna. Rolę maszyny rozpatrywać więc można z dwóch punktów widzenia.

To, co powiedziałem, oparłem na głosach moich korespondentów. Spróbuję teraz uprościć sobie zadanie w ten sposób, że odczytam fragmenty z artykułu, który ogłosiłem niedawno w czasopiśmie mało w Warszawie czytanym, mianowicie w krakowskim „Życiu Literackim", na temat *Technika a humanizm* *. W tym artykule próbowałem zestawić najważniejsze elementy problematyki tematu i ułożyć w sposób stosunkowo systematyczny główne myśli. Poczynionymi uwagami pragnąłbym podzielić się z państwem, ponieważ wydaje mi się, że zamiast ujmować te same myśli po raz drugi w innej formie, lepiej raczej przypomnieć to, co zostało już napisane. Była to odpowiedź na pytania redakcji. Pytania postawiono następujące: 1. Czy rozwój techniki naukowej zaczął już u nas wywoływać

* „Życie Literackie" 1959 nr 36 6 września 1959 r.

zmiany w ocenach społecznych? 2. Co we współczesnej technizacji życia ma największą doniosłość dla spraw ludzkich? 3. Czy dynamika technizacji współczesnej nie stanowi zagrożenia humanizmu?

Rozpocznę od próby odpowiedzi na drugie z tych pytań. Jest ono z natury rzeczy — podstawowe. Potem przejdę do następnych. Przez technizację o typie współczesnym rozumiem postęp i rozrost wszelkich unaukowionych kunsztów inżynieryjnych, a więc wszelkich osiągnięć i zastosowań wynalazczości opartej na wykrywaniu przyrodzonych prawidłowości zdarzeń. Idzie tu więc nie tylko o działania i wyniki działań nad tworzywem martwym, co jest domeną inżynierii w węższym tego słowa sensie, lecz także np. o umiejętność szczepień ochronnych, należącą do lecznictwa.

Otóż tak szeroko pojęta technika współczesna prowadzi ludzkość do szybkiego, już bodaj zasadniczego opanowania wszystkich pozaspołecznych groźnych sił rzeczywistości. Po tym zwycięstwie będą się wprawdzie zdarzały przypadki porażek w postaci pożarów, zatonięć, infekcji, ale metody obrony przed ogniem, sztormami, drobnoustrojami będą wykryte i wdrożone. Nastąpi epoka, której głównym zadaniem będzie opanowanie negatywnych sił natury społecznej, międzyludzkiej, przeszkadzających zgodnemu współżyciu wszystkich ze wszystkimi.

W stosunku zaś do tego wielkiego zadania technizacja już obecnie odgrywa rolę bardzo doniosłą. Zmusza ona mianowicie ludzkość do porzucenia anarchizmu we wzajemnych stosunkach państw suwerennych i do scalenia globu ziemskiego w jeden wspólny organizm ekonomiczno-polityczny. Albowiem — skracając maksymalnie czas przekazywania informacji między miejscami dowolnie daleko na Ziemi położonymi i umożliwiając transport ludzi i rzeczy w czasie znikomo krótkim między punktami bardzo oddalonymi — technizacja sprawia, że wszystkie skupiska ludzkie na Ziemi stają się wzajem od siebie praktycznie zależne. Zależność ta grozi tysiącem niebezpieczeństw. Trzeba koniecznie, by została ujęta w karby przez świadomość nadzorczą i kierowniczą, wyposażoną w narzędzia skutecznej interwencji.

Niestety, zanim dojdzie do tego, może dojść do czegoś wprost przeciwnego, jeżeli nie znajdą wyjścia z impasu zespoły niezależnych dysponentów środków zagłady. Problem jest trudny, a główna jego trudność tkwi nie w agresywności uczuciowej ludów i nie w tym, że sąsiedzi gorzej uzbrojeni boją się sąsiadów lepiej uzbrojonych (a wszyscy są teraz sąsiadami wobec międzykontynentalnego zasięgu odrzutowców i wyrzutni rakietowych), lecz w tym, że boją się słusznie. Słuszną zaś można nazwać ich obawę nie dlatego, by sąsiad żywił naprawdę zamiary agresywne, lecz dlatego, że dotychczasowe doświadczenia historyczne czyni takie przypuszczenie dość prawdopodobnym w oczach odpowiedzialnych kierowników państw. Czyż nie bywało tak dotychczas, że lepiej uzbrojony sąsiad próbował skorzystać z aktualnej przewagi, by przemocą uzyskać rozstrzygnięcie spraw spornych na swoją korzyść? Cóż więc czynić? Ograniczyć się do pro-

dukowania wyłącznie broni obronnej z zaniechaniem produkcji broni zaczepnej? Wszak gdyby choć jeden z sąsiadów zaczął się tak zachowywać, wybiłby innym z głowy podejrzliwość, a sam nie potrzebowałby obawiać się napaści, skoro mógłby polegać na własnych urządzeniach obronnych. Ale znawcy powiadają, że gotowość do przeciwnątarcia jest jedyną metodą powstrzymywania agresji. Jeżeli tak, to już chyba jedno tylko pozostaje: rozbrajać się równomiernie, zapewniwszy sobie istotną kontrolę równomierności.

Może za długo mówiło się o tym, odbiegając bądź co bądź od głównej linii wywodów, ale nic dziwnego: przecież wszystkich ludzi jako tako myślących nękają troski podobnego rodzaju. Wróćmy jednak na gościniec. Stanęła nam przed oczyma, jeżeli wolno tak się wyrazić, „misja dziejowa" techniki, jako czynnika jednoczącego w organiczną całość ogół mieszkańców globu ziemskiego. Technizacja sprawia ów skutek, nie tylko dzięki temu, o czym wyżej jest mowa, lecz także przez to, że upodabnia style życia różnych społeczeństw, przyczyniając się tym samym do przezwyciężania wzajemnej ich obcości. Klimaty, krajobrazy, flora, fauna, rasa i tradycja — wszystko to tak czy inaczej odróżnia kraje i gromady mieszkańców Ziemi, sprzyja przeciwstawieniom i przeciwdziałaniom. Urządzenia techniki nowoczesnej, wszędzie w istocie jednakie, nadają życiu wspólny ton. A jeśli zważyć, że gruntuje się ta wspólność na pracach naukowych, ujmujących przyrodzone prawidłowości, że technika nowoczesna i nauka nowoczesna tworzą splot nierozdzielny, że nauka upodabnia i zbliża umysły ludzi przez nią oświeconych, wypierając przesądne treści zacofanych folklorów — to stanie się jasne, ile przyszła ludzkość zjednoczona będzie miała do zawdzięczenia nauce i technice jako czynnikom zjednoczenia i czynnikom postępu zarazem.

Pytają redaktorzy, czy technizacja nie zagraża humanizmowi. Tu przystępujemy do głównego tematu dzisiejszej rozmowy. Próbując i na to odpowiedzieć, postawmy zagadnienie szerzej. Obrachujmy się z całą rozmaitością zła, które powstaje, ilekroć użytkownicy dostarczanych przez technikę narzędzi i środków korzystają z nich nieumiejętnie albo w złośliwych zamiarach. A zresztą, trudno zamknąć oczy na fakt, że nawet przy najlepszej woli osób i nawet przy maksymalnie możliwym mistrzostwie w operowaniu aparaturą — bywa ona przyczyną nieszczęść: ot, np. zginęli w tunelu podróżni i personel pociągu, który tamtędy przejeżdżał w chwili niespodziewanego trzęsienia ziemi (fakt niedawny). Największe bodaj oskarżenie wymieniliśmy już wyżej, rozważając problem zagrożenia powszechnego z powodu „udoskonaleń" środków zagłady. Nietrudno dodać zarzuty często rozbrzmiewające: że technika sprawcom czynów niszczycielskich daje do rąk narzędzia występku, że odbiera pracę licznym jednostkom, czyniąc ich wysiłek zbędnym wobec osiągnięć automatyzacji, że niszczy przyrodę, że stwarza warunki życia niezdrowe, gdyż nienaturalne albo wprost szkodliwe, jak zatruwanie wód, zapylanie powietrza

i płuc ludzkich, że deformuje jaźnie ludzkie, zrywając ciągłość zakorzenionych cennych przyzwyczajeń, że zubaża kulturę duchową absorbując umysły problemami materialnej produkcji i że, wreszcie, zapewniając wielu osobom możność życia bez pracy lub dużą ilość czasu wolnego, naraża je na osłabienie dzielności, a pośrednio — na rozkład moralny. Wszystko to prawda, a lista prokuratorskich oskarżeń bynajmniej jeszcze niewyczerpana.

Ale cóż z tego?. Czy wobec tego druzgotać maszyny tkackie i wracać do kołowrotka? A może wyrzec się ognia i żywić się surowizną, w lecie korzystać tylko z księżycowego światła? Przede wszystkim nie używać skarbów techniki w sposób niedbały, bezmyślny albo złośliwy! Prawda, że to nie załatwia sprawy w zupełności, ale trudno. Tylko coraz wspanialszą uprawą techniki można się bronić przeciw niebezpieczeństwu, którą ona przynosi ze sobą. Naród, który by się technicznie zaniedbał albo programowo od techniki odwrócił, skazałby się na nędzną służebność w stosunku do innych narodów, a w ostatecznym wyniku — na zagładę. Pędzimy naprzód, zatrzymać się nie możemy. Możemy tylko coraz sprawniej władać silnikami i sterami pojazdu.

Czy musimy tym samym grzeszyć przeciwko postulatom humanizmu? Jasne jest chyba to jedynie, że procentowo coraz więcej musi być w nowoczesnym społeczeństwie inżynierów rozmaitego stopnia i rodzaju i że wszyscy obywatele nowocześnie wykształceni będą musieli być w coraz większej mierze wdrożeni w funkcje techniczne... Nie technizacja wszelako zagraża humaniorom, lecz zawrotnie szybkie postępy specjalizacji, bynajmniej niekoniecznie inżynierskiej, w łączności z zawrotnie szybkim narastaniem nowych rzeczy w każdej specjalności. Spec nie ma czasu na nic poza swoją specjalnością. Inteligencja nie ma czasu na konsumpcję arcydzieł przeszłości. Otwierają się wszelako pewne perspektywy ratunku przeciwko zacieśnieniu zawodowemu. Zbliża się czas, kiedy będzie się miało aż nadmiar wolnego czasu, skoro maszyny (właśnie technika) pozwolą ludzkości mieć wszystko, co potrzeba, przy znacznie mniejszej niż dzisiaj ilości godzin pracy, niezbędnej dla zdobywania dóbr materialnych. Najlepszym specjalistą nie jest ciasny specjalista, lecz taki, który najlepiej panuje nad bogactwem zależności ważnych w obrębie jego przedmiotu, a znajomość tych zależności zmusza do wybiegania wzrokiem poza opłotki. Następnie — dzielny specjalista musi umieć ustosunkować własną specjalność do funkcji innych specjalistów i w ogóle do działań współobywateli, to zaś sprawia, że dzielny specjalista musi być społecznie zorientowany. Wreszcie, jeśli jego specjalność jest z natury rzeczy dość zacieśniona (bywają wszak specjalności bardziej od innych zamknięte) — spec może sobie dobrać tzw. hobby, czyli funkcję, którą będzie uprawiał poza zawodowo, z amatorstwa, a taką, by chroniła przed zmorą ciasnoty i jego, i tych, komu wypada z nim współżyć.

Tyle o lekach przeciwko zacieśnieniu speców, a więc i speców od tech-

nizacji. Nie tak łatwo znaleźć lekarstwo na odsuwanie się przeszłości w przeszłość, coraz szybsze, coraz bardziej stanowcze. A humanizm łączy się zwykle z historyzmem... Trudno, trzeba będzie znacznie rozluźnić ten związek... Konieczność opanowywania języków współczesnych nie pozwoli na powszechne studiowanie języków zamilkłych. Trzeba będzie mieć czas na lekturę piśmiennictwa żywego, współczesnego — a przeto nie mieć czasu na rozległe studia nad bardzo nawet cennymi dziełami, które były żywe, kiedy żyli ci, co nie żyją już teraz... Przeszłość będziemy przeżywali w skrótach i w skrótach skrótów... Idziemy ku humanizmowi coraz mniej historycznemu, humanizmowi nieskończenie bogatej w twórczą treść ludzkości, ukształtowanej w jednię wspaniałego istnienia, dzięki świetnym zdobyczom unaukowionej techniki nowoczesnej.

A u nas, tu i teraz, czy się to sobie uświadamia? Czy nastąpił początek jakich wielkich przemian w ocenach? Pytamy o to, gdyż czas już spróbować odpowiedzieć na pierwszy punkt ankiety — mianowicie, czy w tej sprawie nastąpiły już jakieś wielkie zmiany w ocenach społecznych. Odpowiedź będzie prosta. Naprzód wydobądźmy się z dołka, dopracujmy się przyzwoitego powszechnego wykształcenia szkolnego, a potem będziemy uprawiali filozofię kultury... Wydobądźmy się z zaniedbań, nauczmy się powszechnie dobrej roboty, a potem będziemy sobie filozofowali o stosunku techniki do kultury pozatechnicznej. I tu, i tam potrzeba nam elementów, musimy się podciągnąć do znośnego poziomu... To jest stan dzisiejszy. Lecz spoza mgły i kurzawy prześwituje już oblicze przyszłości. Polska jest zdolna. Polska potrafiła dokonać już niejednego zrywu. Polskę stać na piękny humanizm, „podbudowany zdobyczami nauki, techniki szczytowo nowoczesnej".

Pora zebrać konkluzje. Między humanizmem a techniką nie ma zasadniczej sprzeczności. Jest zasadnicza zgodność. Albowiem technika, jako siła dziejowa, uwalnia człowieka od najbardziej elementarnych trosk, od najcięższych prac i otwiera możliwości takiego bogatego życia, o jakim nie byłoby mowy, gdyby nie było tych wszystkich ułatwień, które ona daje. Technika nadto jednoczy świat w obliczu wielkiej perspektywy, zjednoczonej w wielką całość ludzkości. Technika jest związana z nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu, z wykrywaniem praw przyrody, z nauką, która też jest wielką nauczycielką zjednoczonej ludzkości i nauczycielką wyzwolenia od folklorystycznych przesądów. Kultura humanistyczna taka, jaką znamy z tradycji, np. ze szkoły filologicznej dawnego typu, będzie musiała bardzo się zmienić. Niejedno musi z niej odejść w przeszłość. Dlatego, że kultura nowoczesnego humanizmu jest mniej historyczna, a bardziej związana z bieżącym życiem gospodarczym i z zagadnieniami, na które ono otwiera perspektywy.

Można by to zresztą ująć w terminach materialistycznych. Kultura humanistyczna — tradycyjna — to kultura oparta na nadbudowie oderwanej od bazy. Kultura nowoczesnego humanizmu musi być kulturą nadbudo-

wy wzniesionej na bazie. Tą bazą jest życie — powiedzmy najszerzej — gospodarcze. Walka z trudnościami, które nam stawia przyroda, opanowanie dróg, czyniących zadość potrzebom głównym człowieka, jest to podstawowe zadanie życiowe i trzeba je wypełniać humanistycznie. Co to znaczy humanistycznie? To znaczy z uwzględnieniem pewnego aksjomatu. Aksjomat głosi, że ze wszystkich rzeczy, biorących udział w produkcji dóbr gospodarczych, człowiek jest rzeczą najważniejszą. A więc trzeba troszcząc się o technikę i funkcjonowanie maszynerii, pamiętać o tym, że człowiek ma swoiste potrzeby, trzeba znać człowieka od strony jego potrzeb, a więc pogłębiać znajomość psychologii, znajomość stosunków międzyludzkich, co socjologowie próbują robić. Trzeba rozumieć potrzeby człowieka, nowoczesnego zwłaszcza, ukształtowanego tak, jak on się teraz kształtuje, i z tych potrzeb zdawać sobie sprawę. Trzeba pamiętać — już mówiąc o rzeczach zupełnie konkretnych — że ludzie porozumiewają się ze sobą przy pomocy mowy. Więc, chcąc popierać rozwój techniki, trzeba popierać z całą stanowczością umiejętność mówienia, tzn. kulturę językową, ponieważ to jest właśnie ta kultura, która zapewnia ludziom umiejętne współdziałanie.

Następnie trzeba pamiętać, że człowiek uprawiający nowoczesną technikę musi być inteligentny, chociażby dlatego, że maszyny wymagają inteligentnej obsługi. Musi to być człowiek o szerokich horyzontach, ktoś, kto rozumie funkcję swoją w produkcji — a to znaczy, iż rozumie też rolę swojej specjalności w odniesieniu do innych specjalności.

Nowoczesna technika nie zwalcza humanizmu, lecz prowadzi do koniecznych, istotnych zmian w całym rozwoju kultury humanistycznej. Na tle tych wszystkich zasadniczych rozważań powstaje jednak coś bardzo lokalnego, bardzo aktualnego, mianowicie — problem tempa postępu. Istotnie, prawdą jest, że automatyzacja wyrzuca nieraz ludzi na bruk, że, chcąc doraźnie zwiększyć ilość dochodu narodowego, nieraz pamięta się o tym, żeby wybudować nową fabrykę, a nie pamięta się o tym dostatecznie, żeby zapewnić ludziom w tej fabryce odpowiednie warunki pracy. To są wszystko wadliwości funkcjonowania naszych rozmaitych czynników wykonawczych. Te wadliwości rzucają się w oczy. Oczywiście, wszyscy musimy przeciwko nim protestować, ale one nie powinny nam przesłaniać wielkiego obrazu, wielkiej perspektywy dziejowej, istotnego w dziejach stosunku wzajemnego techniki i kultury humanistycznej.

SYTUACJA DYDAKTYCZNA *

Nazwa ta oznacza przede wszystkim, że w akcie uczenia się (lub nauczania) mamy do czynienia z pewną całością, obejmującą różne procesy (logiczne, psychologiczne, socjologiczne itd.). Tych poszczególnych procesów nie można traktować w sposób izolowany, ponieważ każdy z nich traci swój właściwy sens będąc oderwany od partycypacji w pozostałych; inaczej mówiąc, jest to całość powiązana, a nie suma izolowanych rzeczy — ze zsumowania ich nigdy żadna całość nie powstanie. Możemy mówić o nich z osobna, możemy je badać częściowo z osobna, zawsze jednak musimy mieć na uwadze, że są to sztucznie wyodrębnione części, które poza całością, z której są wyodrębnione, nie mają właściwie realnej egzystencji.

Ani zatem aktywność umysłowa ucznia, ani aktywność dydaktyczna nauczyciela, ani wszelkie inne momenty wchodzące w skład „sytuacji dydaktycznej" nie powinny być określane i regulowane z osobna; aktywność uczącego się i aktywność kierującego nią nauczyciela splatają się z sobą, partycypują wzajemnie i dopiero tak rozumiana całość jest realną całością. Gdy nauczyciel, kierujący sytuacją (np. lekcją), na chwilę zapomni o kontakcie z uczniami i będzie kontynuował swą działalność zapatrzony tylko we własny plan, własne formy i schematy — uczniowie oderwani wewnętrznie od „sytuacji" zaczną albo się nudzić, albo nie uważać, albo reagować wręcz przeszkadzająco (psoty); w każdym zaś razie będą nabierali zniechęcenia do lekcji, nauczyciela i szkoły. Im bardziej będą inteligentni i wrażliwi umysłowo, tym ta rekcja zniechęcenia i odporu w stosunku do nauczania szkolnego będzie żywsza. (Np. kolektywna opinia: „szkoła to bardzo kiepski wynalazek").

Nazwa „sytuacja dydaktyczna oznacza dalej, że partnerzy tej sytuacji muszą w niej wszyscy aktywnie partycypować, czuć się każdy z osobna podmiotem działania, a nie jego przedmiotem. Weźmy dla przykładu dyskusję, która powstała na lekcji, wywołana bądź zapytaniami ze strony uczniów, bądź umiejętną sugestią nauczyciela. Jeżeli nauczyciel przestanie panować nad sytuacją — dając się unieść autokratycznej tendencji lub jakimś uprzedzeniom klasy czy niektórych jej uczniów, jeżeli spotka się z inteligentnymi wypowiedziami, przerastającymi jego możliwości umysłowe, jeżeli jednym słowem „poczuje się zagrożony" w swym fałszywym, opartym na kompleksie niższości „poczuciu autorytetu" — dyskusja załamie się, poczucie wspólnoty ulegnie zahamowaniu, „sytuacja dydaktyczna" została rozegrana źle, błędnie, niepedagogicznie, kończąc się wzajemnymi niechęciami, skargami.

* Artykuł ten jest fragmentem (skróconym) większej pracy, przygotowywanej do druku, pt. *Kształcenie a doświadczenie.*

Natomiast dobrze, żywo i ze zrozumieniem prowadzona dyskusja stanowić będzie cenny wkład w dzieło szkoły.

Podobnie jakiekolwiek zajęcie praktyczne, wycieczka, zwiedzanie, słowem, aktywność wspólna, scalona wspólnością praktycznego zadania, będzie również miała wysoką wartość dydaktyczną.

Jeżeli natomiast nauczyciel oderwie się od tak pojętej całościowej sytuacji i tracąc z oczu uczniów i ich reakcje, zaopatrzony wyłącznie w odrobienie swego „pensum materiałowego", zacznie tokować jak głuszec — uczniom nie pozostanie nic innego, jak zrezygnować z rzeczywistego partycypowania, zamienić się w przyrządy rejestrujące słowa lub reagować odruchami negatywnymi, tj. utratą uwagi aktywnej, nudą i poszukiwaniem doraźnych rozrywek. Istnieją nauczyciele, którzy wywołują u uczniów z reguły taką negatywną postawę, a co za tym idzie, opuszczenia się uczniów w danym przedmiocie, pogorszenie się postępów. Zwłaszcza widać to wyraźnie przy przejściu klasy do nowego nauczyciela, który nie dorównywa sztuką dydaktyczną swemu poprzednikowi. (Trudno bywa „wziąć po Bekwarku lutnię").

Jakie składniki można wyróżnić w „sytuacji dydaktycznej", jakie jej momenty musimy ciągle mieć na uwadze, aby niczego, z tego, co żywotne, nie zatracić, aby „panować nad sytuacją"?

Otóż „sytuacja dydaktyczna" jest czymś bardzo złożonym. Z grubsza można wymienić jej składniki: uczeń, klasa, nauczyciel, przedmiot nauczania, program, lekcja aktualna itd. Są to jednak dopiero słowa-wskaźniki, wskazujące, w jakim kierunku ma iść nasza analiza, a nie pojęcia zanalizowane, opracowane krytycznie i sprawdzone doświadczalnie.

Weźmy dla przykładu pierwszy z kolei składnik: „uczeń". Na pierwszy rzut oka, zdawałoby się, chodzi o poszczególnych uczniów, tj. o jednostki psycho-fizyczne; ale rychło przekonujemy się, że absolutyzacja takiej „jednostki" prowadzi do błędu. Taka jednostka bowiem jest konwencją i w rzeczywistości jako coś izolowanego i samowystarczalnego — po prostu nie istnieje.

Natomiast rzeczywiście istnieje jednostka jako część pewnego bardziej złożonego układu lub układów takich, jak: rodzina, grupa klasowa, sąsiedztwo, krąg znajomych lub zaprzyjaźnionych kolegów, grupa zawodowa rodziców, klasa społeczna, naród. Każda jednostka wyrosła na podłożu bardzo skomplikowanych zjawisk socjalnych, takich, jak język, dziedzictwo kulturowe środowiska, dynamika historyczna epoki, jej względna stabilność lub dynamizm rewolucyjnego okresu, tempo rozwoju ekonomicznego, procesów technologicznych, wynalazków i odkryć przeobrażających epokę; każde dziecko bardziej lub mniej, głębiej lub powierzchowniej, ale zawsze od najwcześniejszych lat w tych procesach partycypuje i pod ich naciskiem wyrasta.

A więc uczeń-jednostka, wchodząc w skład klasy szkolnej, nie jest już

tą abstrakcyjną izolowaną jednostką, lecz wnosi do życia zbiorowego klasy wszystko to, z czego wyrósł, całe swe „zaplecze" społeczne i kulturowe. Gdy nawiązują się stosunki społeczne w obrębie klasy szkolnej w grupie rówieśników — uwarunkowanie społeczne pomnaża się o niejako drugi wymiar: tworzy się nowa mikro-społeczność. A nie koniec na tym. Nauczyciele ucznia nie są tak samo izolowanymi egzystencjami: wchodzą oni ze sobą w różnorodne kontakty społeczne, stanowią części pewnej organizacji formalnej, jaką jest szkoła; odbywają wspólne posiedzenia i narady, na których uczniowie i ich reakcje są poddawane analizie i ocenie; wytwarzają się określone postawy, oparte na praktyce. Społeczność uczniowska i społeczność nauczycielska szkoły nie są jednak dwoma niezależnymi nurtami; splatają się one ze sobą, wiążą się w nową, nadrzędną egzystencję społeczną: społeczność szkolną. Ta wyższa społeczność nabiera w toku lat pewnych form swoistych, tradycji, praktyk. To zatem, co nazwaliśmy „uczniem jako jednostką", jest czymś bardzo relatywnym: naprawdę istnieją (w mocnym znaczeniu tego słowa) nie takie abstrakcyjne jednostki, lecz sploty sytuacji społecznych o pewnych różnicach treści, scalające się i rozprzęgające, dynamiczne, rozwijające się w przestrzeni (fizycznej i społecznej) i czasie. Zarówno uczeń, jak nauczyciel mają ciągle do czynienia z tymi zmiennymi sytuacjami. I one są jedynie rzeczywiste i konkretne.

Na przykładzie analizy tego jednego składnika: „uczeń" przekonaliśmy się, jak w istocie jest on złożoną rzeczywistością, którą tylko nazwa sztucznie upraszcza. Ale my poza nazwą winniśmy starać się dostrzec całą wydzieloną tymczasowo grupę zjawisk, objętych intencją terminu; nie wolno nam jej upraszczać sztucznie, ponieważ jako wychowawcy czy wykładowcy mamy organizować te zjawiska; one są polem grawitacyjnym naszego działania. Błąd „niezauważenia" pewnych składników mści się na naszej praktyce, na naszym oddziaływaniu zawodowym.

Podobnej analizie moglibyśmy poddać i wszystkie inne składniki „sytuacji pedagogicznej" lub „dydaktycznej". Nie ma wśród nich składnika „obojętnego" — są tylko bardziej lub mniej wyraziste, znamienne. Umiejętność wychowawcza lub dydaktyczna jest sztuką, a nie rzemiosłem mechanicznym, i to sztuką trudną, wymagającą ustawicznej pracy nad sobą, samokrytycyzmu i samokontroli. Upraszczanie, kierowanie się emocjami, kompleksami i uprzedzeniami, samozadowolenie, prostackie przeświadczenie o swym „prestiżu" wobec ucznia, o swej „nieomylności" zawsze i wszędzie na terenie szkoły i klasy — to ciężkie błędy, które obciążają dojrzałość nauczyciela, hamują ją. To „praktyka", która nie zamienia się na prawdziwe „doświadczenie"; prowadzi do rutyny, a nie do mistrzostwa.

MARIA LIPOWSKA
Toruń

KONCEPCJA OGÓLNEGO WYKSZTAŁCENIA ŚREDNIEGO W PROGRAMACH SZKOŁY POLSKIEJ Z LAT 1919—1922 *

I. GENEZA HISTORYCZNA

W różnych środowiskach nauczycielskich pracowano od początku XX wieku nad określeniem i sprecyzowaniem wykształcenia ogólnego odpowiadającego potrzebom politycznym tworzącego się burżuazyjnego państwa polskiego, w dostatecznej mierze uwzględniającego wartościowy dorobek historyczny myśli pedagogicznej polskiej jak i współczesne poglądy pedagogiczne. Wokół tych problemów toczyły się walki ideologiczne. **

Koncepcja wykształcenia ogólnego, którą zrealizowano w programach 1919—1922 r., była najpierw przedstawiona do dyskusji na Sejmie Nauczycielskim jako projekt Ministerstwa WRiOP. W projekcie tym Ministerstwo w małej mierze uwzględnia rezultaty prac Komisji Pedagogicznych: Warszawskiej (przy Stow. Nauczycielstwa Polskiego) i Krakowskiej (przy Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych) stojących na stanowisku szkoły jednolitej; natomiast bardziej mu odpowiadają prace Komisji Reformy Szkoły Średniej TNSW i późniejsze prace Komisji Nieustającej Planów i Książek Szkolnych TNSW, która ogłosiła projekt planu naukowego 8-klasowej szkoły realnej w Galicji. ***

W memoriale Zarządu Głównego TNSW, skierowanym do Rady Szkolnej Krajowej z dn. 15. II. 1913 r. (L. dz. 593) i w załączonym do niego projekcie, przeprowadzano krytykę dotychczasowej szkoły klasycznej, jako nie odpowiadającej życiu ekonomicznemu formacji kapitalistycznej, szkoły będącej historyczną spuścizną czasów minionych, szkoły literacko-historycznej. Społeczeństwo oczekuje od szkoły, by wychowała nowe pokolenie w „nowych przymiotach", które potrzebne są do spełnienia naczelnego zadania naszej polityki narodowej: ekonomicznego usamodzielnienia narodu i przekształcenia naszego usposobienia narodowego, naszą nieporadność, obojętność i przesądy na polu gospodarczym ****

Zaprojektowano więc nową szkołę realną, opartą na innych zasadach niż dotychczasowe gimnazja realne, a mianowicie na tzw. „zasadzie wychowawczej", która polegała na ograniczeniu ilości i zakresu nauczanych przedmiotów w ten sposób, aby „pewnej niewielkiej grupie przedmiotów pokrewnych nadać znaczenie dominujące, wyposażyć je najlepiej w czas, metody i środki naukowe, traktować je nie szeroko, lecz gruntownie i głę-

---

* Streszczenie większej pracy.

** Zob. M. Lipowska: *Walki ideologiczne na Sejmie Nauczycielskim* zeszyt problemowy „Kwartalnika Pedagogicznego nr 1 r. 1957 s. 149—175.

*** Projekt planu naukowego 8-klasowej szkoły realnej w Galicji, dodatek do Muzeum nr 11 s. 68 r. 1913.

**** Op. cit. s. 2.

boko i w ten sposób uczynić je narzędziem rozwoju umysłowego ucznia. Przedmioty, stanowiące tzw. „podstawę wychowawczą" szkoły, będą zarazem przez swój dobór nadawały umysłowości, zainteresowaniom i woli uczniów pewien określony kierunek. Inne przedmioty będą miały z konieczności znaczenie więcej informacyjne *. Dla proponowanej szkoły przewidywano jako podstawę wychowawczą grupę nauk matematyczno-przyrodniczych.

Wyrażone w tym memoriale poglądy mają swe źródło w filozofii pozytywizmu, który na gruncie warszawskim i polskim przeobraził się w końcu XIX w. w doktrynę społeczno-ekonomiczną rozwijającego się kapitalizmu walczącego z ustępującą formacją feudalną i jej filozofią romantyzmu. Nic więc dziwnego, że w dziedzinie wychowania znajduje uznanie H. Spencer, głoszący kult nauk przyrodniczych, myślenia indukcyjnego, kult zdrowia i rozwoju fizycznego człowieka, jego sukcesu w walce o byt i utylitaryzmu w wykształceniu. Oprócz tych tendencji mamy również XX-wieczne woluntarystyczne pojmowanie człowieka (intuicjonizm, pragmatyzm), nadmiernie podkreślające stronę uczuć, woli i działania człowieka, a umniejszające znaczenie wiedzy i intelektu. To stanowisko wyraziło się w celach szkoły i metodach pracy, w uleganiu psychologizmowi współczesnych prądów pedagogicznych „Nowego Wychowania" (wszechstronny rozwój uzdolnień, procesów psychicznych itp.) oraz „Szkoły Pracy" (uczymy się przez działanie).

II. PROJEKT T. ŁOPUSZAŃSKIEGO NA SEJMIE NAUCZYCIELSKIM

Takie same poglądy znajdziemy w referacie T. Łopuszańskiego na Sejmie Nauczycielskim. ** Zresztą nic dziwnego. Uczestniczył on w pracach poprzednich Komisji, będąc ich głównym inspiratorem, a obecnie, jako kierownik Sekcji Szkolnictwa Średniego, przedstawił w skrócie jej dorobek, zresztą już wcześniej ogłoszony drukiem. ***

Główne założenia tego projektu wykształcenia ogólnego są opracowane w myśl nowych haseł pedagogicznych. Cel szkoły, wyznaczający wszystkie następne tezy, został sformułowany następująco: „Zadaniem szkoły średniej jest rozwijanie fizycznych, intelektualnych i moralnych sił młodzieży. Wszelkie inne cele... mogą być o tyle tylko podejmowane przez nią, o ile nie utrudniają osiągnięcia celu głównego, którym jest rozbudzanie intelektualnych zamiłowań, uzdolnienie do samodzielnej pracy i wszechstronny rozwój duchowy" ****. Cel ten wyraźnie przeciwstawia się celom dawnej szkoły, gdyż kładzie nacisk nie na ilość i rodzaj zdobytej wiedzy,

* Op. cit. c. 7.
** *O szkołę polską* cz. III s. 93—95.
*** *Program naukowy szkoły średniej* W-wa 1919 ss. 153.
**** *O szkole polskiej* cz. III s. 93.

ale na rozwój procesów i właściwości psychicznych, a więc przesuwa się na pozycję psychologizmu nowego wychowania.

Ulega zmianie struktura programów, gdyż muszą one zrealizować teraz tendencje ograniczenia materiału nauczania na rzecz metod nauczania bardziej uwzględniających samodzielną pracę uczniów. Dwie więc zasady zrobiono podstawą budowy tych programów: zasada podstawy wychowawczej i zasada kultury, ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej. Jednak dominującą zasadą stała się podstawa wychowawcza.

1. Zasada podstawy wychowawczej

Główną zasadą budowy programu jest podstawa wychowawcza, zwana też dydaktyczną *, ogranicza ona ilość równocześnie nauczanych przedmiotów i zakres ich treści i dzieli przedmioty nauczania na dwie grupy. Jedne z nich, stanowiące podstawę dydaktyczną, mają główną rolę w rozwoju myślenia ucznia, drugie, dodatkowe, o charakterze informacyjnym, konieczne ze względu na rozwój i zachowanie jedności kultury narodu, techniki czy życia społecznego.

W projekcie Ministerstwa podstawa dydaktyczna przez swoje uproszczenie i skoncentrowanie na podobnych treściach nauczania ma stać się „warsztatem rozwoju umysłowego ucznia", tzn., ma ukształtować nie tylko jego myślenie, ale rozwinąć zgodnie z celem szkoły zamiłowanie do nauk objętych podstawą dydaktyczną. Wartość jej jednak polega nie na rozszerzeniu zakresu materiału nauczania, choć przedmioty te zyskują większą ilość godzin, lecz na ulepszeniu metod nauczania wymagających więcej czasu, bardziej angażujących samodzielność ucznia. Funkcje myślenia zdobyte w ten sposób przez niego w samodzielnym wysiłku w różnych ćwiczeniach ułatwią mu zdobywanie treści innych przedmiotów w sposób rozumowy bez specjalnych trudności.

Podstawa dydaktyczna staje się w ten sposób jakby psychologicznym ośrodkiem nauczania, ponieważ podporządkowuje sobie inne przedmioty, ale nie tyle w sensie treści ile funkcji myślenia. Narzuca im ona jakby swój styl myślenia (przyrodniczego, humanistycznego itp.) i wykształcenie zdobywa przez to pewną spoistość. Tak więc na tej zasadzie budowane na Sejmie Nauczycielskim średnie wykształcenie ogólne stoi na zupełnie wyraźnym stanowisku formalizmu dydaktycznego, gdyż akcent w obydwu referatach ** w określeniu celu szkoły położony jest na rozwijanie myślenia, zdolności intelektualnych, zdolności do samodzielnej pracy itp. funkcje psychiczne, a nie na treści nauczania,

* Nazywana najpierw podstawą wychowawczą.

** T. Łopuszański: *Program naukowy szkoły średniej. O szkołę polską* cz. III s. 93—96. B. Kielski: *Projekt programu pol. szkoły średniej ogólnokształcącej* jw. s. 96—111.

które mają być właśnie różne w różnych szkołach (podstawy dydaktyczne), dostosowane do różnych zamiłowań i uzdolnień ucznia.* Takie postawienie sprawy jest równocześnie rozwiązaniem w myśl postulatów doboru pedagogicznego, kierującego się w organizacji programu zasadą rozwijania wrodzonych zamiłowań. Chociaż zasada podstawy dydaktycznej w swej budowie jest kompromisem formalizmu i materializmu dydaktycznego **, to jednak przez to nie został osłabiony w jakiś istotny sposób akcent formalizmu.

W tym pojmowaniu wykształcenia jest dążenie do ujednolicenia go, do uzyskania pewnej całości zarówno treściowej, jak i psychologicznej, treści bowiem naukowe podstawy dydaktycznej oraz funkcje myślenia na niej wyćwiczone w strukturze wykształcenia mają górować nad innymi treściami i funkcjami, przenikać je i mają nadawać wykształceniu pewną jednolitość. Jednak projektantowi bardziej chodzi o jednolitość o charakterze psychologicznym niż treściowym i tę stronę treściową kształcenia czyni raczej środkiem dla uzyskania jednolitości psychologicznej, co właśnie wyrażone jest w sformułowanych celach.

Tak rozumiana jednolitość wpływa na pewną jednostronność projektowanego wykształcenia, gdyż to, że nie wszystkie przedmioty są w nim jednakowo traktowane, powoduje supremację przedmiotów należących do podstawy dydaktycznej nad innymi. Wprawdzie nadaje to pewien określony charakter temu wykształceniu — klasyczny, humanistyczny czy matematyczno-przyrodniczy, ale równocześnie zacieśnia i przez to zniekształca rozumienie całości otaczającego świata. W wykształceniu klasycznym i humanistycznym supremacja treści humanistycznych nad przyrodniczymi powoduje wyolbrzymienie strony humanistycznej światopoglądu, co łatwo może spowodować zejście na pozycje idealizmu. Natomiast w wykształceniu matematyczno-przyrodniczym wysunięcie strony przyrodniczej powoduje niedocenianie życia społecznego, niezrozumienie człowieka, jego odrębności w stosunku do świata przyrodniczego — i w konsekwencji jest wychowawczo fałszywe, bo nie kształci właściwego stosunku do człowieka.

Wraz z podstawą dydaktyczną złączona jest sprawa metod nauczania. W wielu miejscach podkreślano szczególnie to, że reforma szkoły dotyczy właśnie metod nauczania, że od nich zależy wartość osiąganego wykształcenia. Wykształcenie to ma być zdobywane drogą samodzielnego wysiłku ucznia: przez ćwiczenia, obserwacje, eksperymenty, przez jego samodzielne badania. W ten sposób w wykształceniu podkreślony został

* „...wrodzone zdolności, które istnieją, nie bywają zdolnościami do pewnych przedmiotów, lecz raczej do pewnych określonych form myślenia, które to formy mogą znajdować się w najrozmaitszych dziedzinach wiedzy". *Zasady planu naucz. w szkole średn.* s. 44.

** Zob.: *Walki ideologiczne na Sejmie Nauczycielskim* zesz. problemowy nr 1 z r. 1957 „Kwartalnik Pedagogiczny" s. 149—175.

pewien rys indywidualizmu zwiększony jeszcze przez to, że uczeń ma możność wybrania dla rozwoju własnej umysłowości odpowiedniego typu szkoły średniej o interesującej go podstawie dydaktycznej (humanistycznej czy matematyczno-przyrodniczej).

2. Zasada kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej

O jakości wykształcenia decyduje dobór treści nauczania. Chociaż Ministerstwo w swym projekcie budowało to wykształcenie przede wszystkim na zasadzie podstawy dydaktycznej, to jednak nie mogło pominąć drugiej zasady ustalonej na poprzednich zjazdach nauczycielskich, zasady, której nikt nie kwestionował — zasady kultury ze szczególnym podkreśleniem kultury narodowej polskiej.

Sprawa ta jednak okazała się trudną do rozwiązania, gdy trzeba było spełnić obydwie zasady równocześnie. Szkoły narodowej, a więc i wykształcenia o takim charakterze, domagało się nauczycielstwo na wszystkich poprzednich zjazdach. Ministerstwo stojąc na gruncie zasady dydaktycznej, uznając ją za wyraz postępowych haseł współczesnych prądów pedagogicznych, uważało, że możliwie jak najpełniejsza realizacja tej zasady postawi polskie szkolnictwo średnie wysoko w hierachii współczesnych systemów pedagogicznych i w ten sposób wyrównamy wiekowe opóźnienia w tej dziedzinie. Jednak z drugiej strony nie można było pominąć zasady kultury narodowej z wielu względów, zarówno politycznych, społecznych itp. Te dwie, w pewnym sensie kolidujące ze sobą, zasady stały się więc podstawą doboru treści nauczania. Jedna z nich, zasada podstawy dydaktycznej, dąży do możliwie wielkiej jednostronności treści i utworzenia kilku jej wariantów, natomiast druga z nich — chce jak największej wszechstronności treści i możliwie jednego programu. Pierwsza jest wyrazem tendencji psychologizmu i formalizmu dydaktycznego, druga zaś — kultury, raczej obiektywizmu pedagogicznego i materializmu dydaktycznego.

W tej sytuacji są dwa rozwiązania: albo ograniczy się zasadę podstawy dydaktycznej i stworzy się szkołę jednolitą o jednej podstawie dydaktycznej, zbudowanej z przedmiotów kultury narodowej (j. polski, historia, geografia, j. łaciński), albo zachowa się w różnych szkołach wielość podstaw dydaktycznych, ale wtedy w rozumieniu pojęcia kultury trzeba przesunąć się ku subiektywizmowi.

To przesunięcie w pojmowaniu kultury łatwo było zrobić ze względu na ogromną wieloznaczność tego terminu. Zasada „kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej", którą nauczycielstwo uczyniło podstawą szkoły polskiej, była po prostu żądaniem, aby zbudować narodową szkołę polską. Ta zasada jednak była wyrazem nie pedagogiki kultury, lecz realizacją ówczesnych, bardzo żywych tendencji wychowania narodowego.

Dlatego też łatwo było zrobić przesunięcie w znaczeniu pojęcia kultury w kierunku wszechstronnego wychowania, bo jak inaczej zrozumieć wypowiedź B. Kielskiego, referującego program szkoły średniej od strony zasady kultury * który określił cel szkoły, a więc treść wykształcenia, jako „wszechstronną kulturę w znaczeniu kształcenia", a przez „wszechstronną kulturę nie należy rozumieć encyklopedycznej erudycji, ale rozwój wspomnianych sił (przyrodzonych i dodatnich) w kierunku fizycznym, moralnym estetycznym i intelektualnym".

Wykształcenie w ten sposób staje się częścią, składnikiem wychowania i nabiera silnego akcentu wychowania umysłowego. A wtedy już zgadza się z zasadą podstawy dydaktycznej, która również chce rozwoju psychiki dziecka, rozwoju jego procesów i właściwości myślenia.

W zasadzie kultury rozróżniono dwie strony: zasadę kultury ogólnej i kultury narodowej. Pierwsza z nich uległa spsychologizowaniu, nadano jej znaczenie kultury umysłowej i podporządkowano w ten sposób zasadzie podstawy dydaktycznej. Tak więc projekt wykształcenia nie idzie w kierunku zapewnienia każdemu uczniowi pewnej znajomości całości kultury, lecz, przeciwnie, dąży do tego aby szkoła wprowadzała swych uczniów w określoną dziedzinę kultury, i to raczej w kulturę myślenia — przyrodniczego lub humanistycznego niż w same treści kultury ogólnej.

Ale co zrobić z drugą częścią tej zasady, z postulatem kultury narodowej, jak rozwiązać tę sprawę, czy tylko ma ona być podstawą dydaktyczną w jednym typie szkoły? Ponieważ szkoła polska ma być narodową — a wiemy, że kultura każdego narodu to przede wszystkim jej strona humanistyczna, społeczna — dlatego też przyjęcie tej zasady dla budowy programu ma zasadnicze znaczenie dla koncepcji wykształcenia. W programie nauczania zjawia się wtedy nowa trudność umieszczenia w odpowiedniej proporcji treści i godzin przedmiotów zajmujących się tymi sprawami we wszystkich typach szkół, a jednocześnie zachowania poprzednich założeń podstawy dydaktycznej i wszechstronnej kultury. Zasada kultury narodowej, wysuwając stronę humanistyczną wykształcenia, podkreśla przedmioty, które dają znajomość tej kultury — a więc język polski, historię, naukę o Polsce współczesnej i częściowo geografię.

3. Krytyka założeń koncepcji wykształcenia ogólnego

Tak więc projektowane wykształcenie ogólne, budowane na zasadzie podstawy dydaktycznej i na zasadzie kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej, nie zawsze może być konsekwentnie przeprowadzone, gdyż te zasady są ze sobą niezgodne.

Podstawa dydaktyczna, jako wyraz współczesnych pajdocentrycznych teorii pedagogicznych — dąży do ograniczenia ilości, ale pod-

* *O szkołę polską* cz. III s. 96.

kreśla jednostronność treści. Na takich różnorodnych treściach chce rozwinąć umysłowe indywidualności ludzi. To zbytnie podkreślanie indywidualizmu jest w naszych warunkach społecznych wychowawczo szkodliwe, gdyż polski wybujały indywidualizm raczej trzeba opanowywać, uspołeczniać, podporządkowywać potrzebom całości narodu. Ta jednostronność treści prowadzi do dalszych błędnych konsekwencji społecznych, ponieważ zawarta jest w obrębie wykształcenia ogólnego średniego, którego naturalną funkcją społeczną jest kulturalne scalanie społeczeństwa. Jednostronność treści godzi w tę funkcję, rozbija społeczeństwo na grupy, a co więcej, wykształcenie o typie przyrodniczym — nie dając zrozumienia człowieka i nie kształtując stosunku do niego — jest w swej tendencji aspołeczne. Ta jednostronność również spacza rozumienie całości świata, bo nie daje w każdym typie wykształcenia rozumienia praw rządzących całością świata, a więc wypacza naukowy obraz świata.

W ten sposób podstawa dydaktyczna jako wyraz formalizmu dydaktycznego przesuwa w wykształceniu akcent z treści na funkcje myślenia — zmniejsza przez to również możliwości zdobycia ogólnego naukowego poglądu na świat.

Zasada kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej w tej interpretacji rozpadła się na dwie części: na zasadę kultury ogólnej i na zasadę kultury narodowej. Zasadę kultury ogólnej podporządkowano zasadzie podstawy dydaktycznej w tym, że zsubiektywizowano ją i przesunięto w kierunku procesów myślenia, ku kulturze myślenia — przyrodniczego czy humanistycznego — i w ten sposób zasada ta poparła tendencje zasady dydaktycznej.

Natomiast kultura narodowa stała się drugim akcentem, akcentem treściowym w wykształceniu ogólnym obok zasady podstawy dydaktycznej. W ten sposób wpłynęła ona na podkreślenie humanistycznej strony wykształcenia we wszystkich typach szkół i osłabiła częściowo szkodliwość jednostronności treściowej podstawy dydaktycznej, ale też tworzyła podstawy dla nacjonalizmu.

Projektowane wykształcenie ogólne uzyskało w ten sposób ostatecznie zamiast jednolitości treściowej, o którą tak chodziło, raczej jednolitość psychologiczną zawartą w kulturze myślenia, tzn. w rozwoju procesów i funkcji psychicznych uzyskanych na różnych treściach.

III. REALIZACJA KONCEPCJI WYKSZTAŁCENIA PRZEDSTAWIONEJ NA SEJMIE NAUCZYCIELSKIM W PROGRAMACH NAUCZANIA

Opracowane w latach 1919—1922 programy szkoły średniej dla trzech typów szkół: humanistycznego, klasycznego i matematyczno-przyrodniczego różnorodnie realizują poprzednie założenia.

Podstawy dydaktyczne poszczególnych szkół stanowią następujące przedmioty: w gimnazjum matem.-przyrodniczym — matematyka, fizyka

z chemią i kosmografią, przyrodoznawstwo; w gimnazjum humanistycznym — zasadniczo j. polski, historia, j. łaciński i częściowo geografia ze względu na naukę o Polsce; natomiast w gimnazjum klasycznym — filologia klasyczna, tj. j. grecki, j. łaciński i kultura klasyczna.

1. Zasada podstawy dydaktycznej w programach

Idea podstawy dydaktycznej, dążąca do uzyskania wykształcenia ogólnego o charakterze formalnym, w praktycznym przeprowadzeniu uzyskała kompromisowe rozwiązanie łączące formalizm z materializmem dydaktycznym ze względu na zasadę kultury narodowej. Jednak mimo tego kompromis ten nie przekreślił tendencji formalizmu dydaktycznego, który usankcjonowany ogólnym celem szkoły, w wielu wypadkach góruje w celach nauczania poszczególnych przedmiotów, a we wskazówkach metodycznych omawiających ich realizację znajduje wzmocnienie swej pozycji przez wymaganą metodę nauczania w myśl haseł szkoły pracy.

W realizacji zasady podstawy dydaktycznej doszło do dosyć nieoczekiwanych rezultatów, gdyż jedynie program gimnazjum mat.-przyrodniczego trafnie wyraził intencje Ministerstwa — rozwijania procesów myślenia i uczynienia ich górującymi celami szkoły. Dydaktyczna podstawa humanistyczna jest najbardziej kompromisowa w swym rozwiązaniu, gdy idzie o łączenie formalizmu z materializmem, ale wbrew teoretycznym założeniom Łopuszańskiego, najlepiej realizuje wychowawcze założenia projektowanej szkoły, a więc najtrafniej wyraża tendencje ówczesnego społeczeństwa polskiego, odnoszące się do wychowania. Natomiast szkoła klasyczna nie zawiera wcale akcentu formalizmu dydaktycznego, choć najlepiej realizuje w swym programie jednostronność, indywidualizm, jednolitość wykształcenia, ale akcentując znajomość kultury, zachowuje swój dawny obiektywistyczny charakter, a więc przekreśla w pewnej mierze tendencje nowego wychowania.

2. Realizacja zasady kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej

W programach szkoły średniej w realizacji tej zasady mamy dążenie do pozbawienia jej cech obiektywizmu pedagogicznego i uczynienia jej raczej zasadą wychowawczą niż dydaktyczną.

Zasada ta ma przede wszystkim wpływ na jakość treści nauczania, na ich stronę wychowawczą, tak jak zasada podstawy dydaktycznej silniej zaznaczyła się w celach nauczania, w strukturze siatki godzin i w dużej mierze w określeniu typów szkoły średniej. Istniejąca między tymi dwoma zasadami teoretyczna niezgodność, będąca odbiciem stosunku między subiektywizmem a obiektywizmem pedagogicznym, nie została całkowicie przezwyciężona. Tę kolizję można obserwować między celami formalnymi

a materialnymi w różnych przedmiotach, mamy ją również w określeniu zakresu i roli różnych dziedzin wiedzy, mających stanowić treści wykształcenia.

Wykształcenie ogólne ma mieć charakter narodowy, dawać znajomość kultury własnego narodu na tle szerszym znajomości kultury ogólnoludzkiej, zarówno dawnej, jak i współczesnej, dlatego też musi być podobne we wszystkich typach szkół. Kultura ta zawarta jest przede wszystkim w przedmiotach humanistycznych, a więc zjawia się konieczność jednakowego potraktowania tych przedmiotów we wszystkich szkołach.

Takie postawienie sprawy wpływa na wzmocnienie podstawy dydaktycznej szkół humanistycznych, a na osłabienie podstawy szkoły mat.-przyrodniczej, gdyż w takiej sytuacji nauczanie przedmiotów humanistycznych nie może zejść na stanowisko podrzędne w tej szkole. I rzeczywiście w siatce godzin przydział godzin na te przedmioty różni się, ale te ilościowe różnice wynikają z metod nauczania (w gimn. humanistycznym stanowią podstawę dyd.), natomiast sformułowane cele i treści nauczania są identyczne.

W nauczaniu j. polskiego i historii oprócz celów podobnych z innymi przedmiotami mamy sformułowane cele, które mają charakter ideału wychowawczego tej szkoły „wychowanie człowieka i obywatela polskiego*". W ten sposób ranga tych przedmiotów została wysoko podniesiona w strukturze programów. Ponieważ ten cel mają spełnić wszystkie typy szkół, gdyż wszystkie one wychowują obywateli państwa polskiego, więc te dwa przedmioty muszą być odpowiednio potraktowane co do zakresu i czasu nauczania. W ten sposób wykształcenia humanistyczne i klasyczne zyskuje wzmocnienie i silniejsze ujednolicenie swych treści, wykształcenie zaś matem.-przyrodnicze zyskuje drugi akcent dydaktyczny i przez to traci swą zwartość i jednolitość merytoryczną.

Średnie wykształcenie ogólne zyskuje przez przeprowadzenie zasady kultury narodowej zupełnie wyraźny charakter humanistyczny.

Jednak tendencje formalizmu dydaktycznego, będące ideową podstawą programu, dążące do osłabienia obiektywizmu zasady kultury przez przesunięcie jej częściowo ku kulturze myślenia, a więc tendencje ku spsychologizowaniu wykształcenia, ukryte są również potencjalnie w strukturze programu j. polskiego.

Program j. polskiego jest ramowy, tzn., nie precyzuje kierunku ideowego, nie formułuje problemów o charakterze syntez rozwoju kultury, lecz jest spisem lektur do wyboru. W tej sytuacji, mając taki materiał faktów nie powiązanych w żadne prawidłowości, nauczyciel mógł je w różny sposób wykorzystywać. Jeśli do tego dodamy wymaganą metodę pracy — „wiedza ma być zdobywana czynnie, drogą poszukiwania, które

* Program gimnazjum państwowego — j. polski s. 4 (wydz. hum.).

jest systemem bardzo intensywnych ćwiczeń" *, i to, że utwór pisarza, a nie podręcznik historii literatury, stanowi podstawę nauczania — łatwo zauważyć, że jest duża możliwość zejścia na drogę psychologizmu i indywidualizmu.

Było to generalne osłabienie obiektywizmu w zasadzie kultury narodowej nie w każdej jednak szkole, a więc i nie w każdym wykształceniu.

W szkole klasycznej, która najsilniej opierała się psychologizmowi, zasada kultury bez zniekształceń znalazła pełne poparcie w podstawie dydaktycznej, w celach materialnych nauczania. W wykształceniu humanistycznym, gdzie te przedmioty stanowią podstawę dydaktyczną, a której cele nauczania formalne i materialne dążą do zachowania między sobą równowagi— spsychologizowanie dotyczyć będzie przede wszystkim metody pracy szkolnej.

Natomiast spsychologizowanie kultury było potrzebne do obrony wykształcenia matematyczno-przyrodniczego, do osłabienia drugiego akcentu w tym wykształceniu, akcentu humanistycznego, który podważał jego jednolitość, osłabiał zasadę podstawy dydaktycznej. Tak więc zasada kultury jako zasada doboru treści nauczania uległa pewnym modyfikacjom, gdyż została podporządkowana częściowo zasadzie podstawy dydaktycznej. Tego właśnie potrzebował formalizm dydaktyczny.

Walka między tymi zasadami jest wyrazem walki nie tylko materializmu i formalizmu dydaktycznego, nie tylko obiektywizmu z subiektywizmem, lecz również wyrazem walki z intelektualizmem dawnej szkoły zwalczanym przez Nowe Wychowanie.

Jaki widzimy więc, wykształcenie uzyskiwane w tej szkole, w trzech jej typach, zachowało w różny sposób postulowane na Sejmie Nauczycielskim rysy formalizmu, humanizmu, ale również i konsekwencje obu tych kierunków: jednolitości z jednostronnością i indywidualizmu.

Jednolitość nie była we wszystkich typach wykształcenie tego samego rodzaju. W szkole klasycznej i humanistycznej uzyskiwane wykształcenia miało raczej jednolitość merytoryczną o charakterze humanistycznym, w szkole matematyczno-przyrodniczej zaś wykształcenie miało raczej charakter jednolitości psychologicznej.

Jednostronność natomiast wykształcenia zawarta w podstawie dydaktycznej wyraża się w siatce godzin, oczywiście nie przedmiotów humanistycznych, bo te są zbliżone w treściach i w wymiarze godzin, lecz w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych. Przedmioty te w najmniejszym zakresie są w wykształceniu klasycznym, w największym zaś w matem.-przyrodniczym

W ten sposób wykształcenie klasyczne ma największą jednostronność

* Wskazówki metodyczne do j. polskiego — program gimn. państw. W-wa 1923 s. 48.

merytoryczną podkreśloną przez mały wymiar lekcji przedmiotów matem.-przyrodniczych, wykształcenie humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze raczej stoją na różnych stanowiskach pośrednich, akcentujących treści swej podstawy dydaktycznej.

Różnorodność w interpretacji zasad budowy programu spowodowała to, że wystąpił silny rys indywidualizmu, zawarty w różnym stopniu realizacji tych zasad i ich wzajemnych związków, podkreślony jeszcze metodą pracy samodzielnej ucznia i dużą swobodą nauczyciela w opracowywaniu materiału nauczania.

W różnej więc mierze trzy rodzaje ogólnego wykształcenia średniego realizują postulaty Nowego Wychowania, w myśl których na Sejmie Nauczycielskim projektowano zręby polskiej szkoły. Kompromisowość tych założeń wyraziła się także w kompromisowości rozwiązań, które zatarły intencje uzasadnień społeczno-politycznych i nie dały wykształcenia zdolnego dostosować psychikę inteligencji polskiej do nowej roli w państwie burżuazyjnym.

Tak więc nieokreśloność podstawowych założeń i ideałów wychowawczych, będących realizacją psychologistycznych tendencji Nowego Wychowania, nie mogła doprowadzić do realnych rozwiązań. Uzyskane wykształcenie było mimo wszystko jeszcze zbyt tradycyjne i zbyt bezideowe. Jednak w pewnym sensie można by usprawiedliwić ten stan rzeczy tym, że w owych czasach były jeszcze bardzo silne wpływy średniego klasycznego wykształcenia i bezkrytyczny stosunek do nowych prądów pedagogicznych, dlatego też w takiej sytuacji trudno o właściwą analizę rzeczywistości.

Dziś, z pewnej perspektywy historycznej i na podstawie analizy teoretycznej, widząc niekonsekwencje tych typów wykształcenia ogólnego przede wszystkim w dziedzinie ideologicznej, widzimy zarazem, jak niszczą one naturalną funkcję kulturalnego scalania społeczeństwa i wypaczają naukowe rozumienie świata, nie dając pełnych naukowych podstaw dla ukształtowania jego w umyśle wychowanka. W okresie reformy naszej szkoły może należałoby i z tych wniosków wyciągnąć wskazówki dla budowy jej ustroju.

STANISŁAW LIPKO
Łódź

SOCJALNY SKŁAD MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŁÓDZKICH

W jesieni ubiegłego roku przeprowadzono badania statystyczne w szkołach m. Łodzi.

Celem było, po pierwsze, stwierdzenie składu socjalnego absolwentów klas 7 szkół podstawowych m. Łodzi, składu socjalnego nasiewów szkół licealnych ogólnokształcących, składu socjalnego nasiewów szkół zawodowych na terenie m. Łodzi. Po drugie, prześledzenie losów młodzieży według jej pochodzenia socjalnego w okresie nauki w szkołach licealnych i zawodowych, czyli prześledzenie wielkości odsiewu i odpadu pochodzenia socjalnego.

Całość zaś badań ma dać również częściową odpowiedź na pytanie, dlaczego pogarsza się skład socjalny młodzieży na wyższych uczelniach w m. Łodzi i w kraju.

Dla zebrania materiału liczbowego rozesłano do wszystkich kierownictw i dyrekcji szkół łódzkich ankiety statystyczne. Dotyczyły one:

1. Absolwentów 7 klas wszystkich szkół podstawowych w r. 1959.
2. Wszystkich uczniów szkół licealnych ogólnokształcących.
3. Wszystkich uczniów szkół zawodowych wszystkich typów ustrojowych.

Materiał statystyczny obejmował wszystkich uczniów potrzebnych w niniejszym badaniu.

W badaniach mogą być pewne niedokładności wynikłe z tego, że klasyfikacja zajęć rodziców do grupy „robotnik" lub „inteligent pracujący" jest chwiejna. Tak na przykład ekspedient zaliczany bywa raz do robotników, raz do umysłowych pracowników. Laborant w pracowni szkolnej — raz robotnik, raz — inteligent itp. Jednakże te niedokładności nie mają zasadniczego znaczenia dla całości badań.

Do innych mankamentów należy zaliczyć fakt pominięcia badań odpadu i odsiewu w poszczególnych klasach szkół zawodowych. Ankieta statystyczna zawiera tylko pytanie, ilu uczniów było w klasie I i ilu z nich ukończyło szkołę w przepisowym terminie.

W roku szkolnym 1958/59 szkoły podstawowe m. Łodzi wypuściły ogółem 6435 absolwentów. Z tej liczby tylko 5743 osoby skierowano do egzaminów do szkół licealnych i zawodowych. Natomiast 692 osoby takich skierowań nie podjęły, czyli ca 90% absolwentów klasy 7 w badanym roku pragnęło uczyć się dalej w różnych szkołach, natomiast 10% zrezygnowało z dalszej nauki. Prawdopodobnie ta grupa absolwentów poszła do pracy w różnych przedsiębiorstwach.

Skład socjalny absolwentów wykazał, iż na ogólną liczbę 6436 osób — dzieci robotniczych rodzin stanowiły — ca 70%, z rodzin chłopskich — — ca 1,5%, z rodzin inteligenckich — ca 25% i z „innych" — ca 4,5%.

Należałoby przypuszczać, iż w takim właśnie procencie będzie ta młodzież partycypować w szkołach licealnych i zawodowych. Ale już przy podejmowaniu skierowań zachodzi zjawisko niekorzystne dla dzieci robotniczych. Oto 3% tych dzieci, czyli 578 osób, nie wzięło skierowań na dalszą naukę. W ten sposób skład socjalny skierowanych na egzaminy wstępne pogorszył się kosztem dzieci robotniczych.

W konsekwencji na 5743 absolwentów skierowanych na egzaminy — dzieci robotnicze stanowiły 67%, chłopskie — 1,6%, inteligenckie — 28% i „innego" pochodzenia — 3,4%.

Rozsiew tych absolwentów według typów szkół jest charakterystyczny. Do szkół licealnych poszło 43%, do techników — 28%, do zasadniczych szkół zawodowych — 25%, do szkół przysposobienia zawodowego — 3% i do szkół ogólnokształcących dla pracujących — 1%. Jeśli dodamy do siebie szkoły zawodowe, to okaże się, iż 56% omawianej młodzieży obrało szkoły zawodowe. Należy przypuszczać, że mają one coraz większy popyt wśród młodzieży jako takie szkoły, które dają możność zarobkowania i ewentualnych dalszych studiów. Ten praktycyzm reprezentowany jest szczególnie przez rodziców robotników. Licea są kosztowniejsze, nie dają zawodu, nie dają też wielkiej perspektywy na dostanie się do wyższej uczelni i pomyślne jej ukończenie.

Stąd też spośród owych 5743 kandydatów na dalszą naukę — dzieci robotnicze obrały sobie głównie szkoły zawodowe. Przedstawia to poniższa tabelka (w procentach).

Szkoły	Absolwenci z rodzin				
	robot.	chłop.	intel.	innych	razem
Licea ogólnokształ.	51	1	44	4	100
Technika	70	0,8	26	3,2	100
Zasad. szkoły zaw.	86	3	7,6	3,6	100
Przysposob. zawod.	90	5	4	1	100
Licea dla prac.	94	—	4	2	100

Z powyższych zestawień wynika, że dzieci robotnicze zasilają głównie szkoły zawodowe niższe o trudniejszych warunkach nauczania i licea dla pracujących.

Jednocześnie ulegamy złudzeniu, jakoby wśród zdających dzieci robotnicze stanowiły większość bezwzględną. Jest to jednak złudzenie tylko, gdyż co roku dochodzi kilka tysięcy innych kandydatów do egzaminów. Są to kandydaci z różnych szkół, którzy chcą zmienić kierunek nauki, kandydaci spoza Łodzi oraz tacy, którym się poprzednio egzamin nie udał.

Tak więc w roku 1959 zdawało egzaminy wstępne ca 9272 osoby, z czego absolwenci klasy 7 z tego roku stanowili tylko 5524. I jeśli teraz ową liczbę 9272 kandydatów sklasyfikujemy według pochodzenia socjalnego, to dzieci robotników będą w niewielkiej większości.

A oto tabelka ilustrująca to zjawisko.

KANDYDACI ZGŁOSZENI DO EGZAMINÓW WSTĘPNYCH WEDŁUG POCHODZENIA SOCJALNEGO

Szkoły	Kandydaci wg pochodzenia				
	robot.	chłop.	intel.	innego	razem
Licea ogólnokształ.	1 371	99	1 558	330	3 266
Technika	1 438	442	602	197	2 679
Zasad. szkoły zaw.	1 787	584	410	327	3 108
Szkoły przyspos.	150	11	8	2	171
Licea dla prac.	45	—	2	1	48
Razem	4 791	1 136	2 578	857	9 272
w %	51,5	12,5	29,0	7,0	100

Możemy na tej podstawie zakonkludować, że procent młodzieży robotniczej zdającej do różnych szkół łódzkich zmalał w porównaniu z procentem tejże młodzieży z 70 do 51,5, czyli o 18,5%.

Powyżej przytoczoną tabelkę przeliczymy na liczby względne (%), a wtedy łatwiej dostrzeżemy, w jakich typach szkół najbardziej ten udział maleje:

Szkoły	Kandydaci wg pochodzenia				
	robot.	chłop.	intel.	innego	razem
Licea ogólnokszt.	42	3	47,6	7,4	100
Technika	53,6	16,5	22,5	7,4	100
Zas. szkoły zaw.	57,5	18,8	13,2	10,5	100
Szkoły przysp. zawod.	90,0	5	4	1	100
Licea dla prac.	94	—	4	2	100

A zatem licea ogólnokształcące, ów główny producent kandydatów do szkół wyższych, już przy zgłoszeniach do egzaminów wstępnych do klasy VIII — stają się szkołami głównie dla dzieci inteligencji i „innych" (ca 55%).

Zajmiemy się teraz losami tej młodzieży w trakcie egzaminów z rozbiciem na grupy socjalne. Decydujące znaczenie ma tu ilość przyjętych kandydatów do klas pierwszych szkół oraz ich skład socjalny. W liczbach względnych wygląda następująco:

Szkoły	Przyjęci wg pochodzenia				
	robot.	chłop.	intel.	inne	razem
Licea ogólnokszt.	40	3	48	9	100
Technika	49	15,5	27,6	7,9	100
Zas. szkoły zaw.	52	18,0	14,0	11,0	100

Z zestawienia powyższego wynika, iż młodzież robotnicza w klasach VIII liceów ogólnokształcących stanowi już mniejszość. Jeśli zestawimy to z absolwentami klasy VII, to okaże się, że zamiast 70% w omawianej klasie mamy tylko 40%, czyli spadek o 30%.

Młodzież ta rozpłynęła się w masie kandydatów inteligenckiego i innego pochodzenia. Nawet w technikach nie stanowi ona w klasie I większości. W Zasadniczych Szkołach Zawodowych również nie osiąga 70%. Jest to swoiste zjawisko wypierania młodzieży robotniczej ze szkół przez kandydatów pochodzenia inteligenckiego i innego. Młodzież chłopska w Łodzi nie odgrywa większej roli w liceach. Wybiera szkoły zawodowe.

Omawiając egzaminy wstępne do liceów i szkół zawodowych należy zwrócić uwagę na dwa jeszcze zjawiska.

Pierwsze — to swoiste zjawisko unikania pewnych liceów przez młodzież robotniczą i drugie — to olbrzymi napływ kandydatów do niektórych techników.

Na 27 liceów ogólnokształcących, które przeprowadziły egzaminy wstępne do klasy VIII, mamy takie, w których przyjęto np. 3 dzieci robotniczych na 118 przyjętych (XII L. O.), 16 na 108 (III L. O.), 18 na 95 (XXI L. O.) itp. Jest to specyficzne dla Łodzi zjawisko. Niektóre z nich, mieszczące się w dawnych prywatnych gimnazjach, mają szczególne powodzenie w sferach inteligenckich. Trudno tu posądzić dyrekcje tych szkół o specjalne faworyzowanie kandydatów z rodzin inteligenckich i innych. Ale i takie przypuszczenia można snuć, jeśli się zważy, że np. z dwóch liceów mieszczących się w tym samym gmachu — jedno ma duży procent młodzieży robotniczej i chłopskiej, a drugie — mały. Tak np. IV i XXIV L. O. przyjęły: pierwsze — 33 na 110, a drugie 45 na 115 kandydatów. Dalej XIII i XXII L. O. przyjęły: pierwsze — 56 na 87, a drugie — 36 na 88 kandydatów pochodzenia robotniczego.

Drugie zjawisko — olbrzymi napływ do niektórych techników daje się wytłumaczyć tym, że te szkoły dają perspektywę lepszego urządzenia się w życiu. Są to następujące technika: samochodowe, łączności, energetyczne i mechaniczne. Do tych 4 szkół do egzaminów wstępnych zgłosiło się 1286 osób, czyli 48% zdających do wszystkich techników w Łodzi. Niektórzy tłumaczą to zjawisko brakiem znajomości szkół zawodowych przez rodziców, dzieci i nauczycieli szkół podstawowych. Na skutek czego działa prawo „owczego pędu". Jest to tylko częściowa prawda, gdyż każdy ojciec dobrze wpierw rozważy, nim postanowi, gdzie umieścić dziecko. W tych deliberacjach decyduje perspektywa lepszego zarobku.

Wspomnieliśmy na początku o losach młodzieży w toku nauki. Ważny bowiem jest nie tylko skład specjalny nowo przyjętych, ale i opuszczających szkołę z dyplomem dojrzałości. Tutaj mamy niewesołe zjawisko odsiewu i odpadu, szczególnie dotkliwe wśród młodzieży pochodzenia robotniczego.

Rozpatrzymy odsiew w liceach i szkołach zawodowych m. Łodzi.

Dla liceów wzięto lata 1955—1959. Okazało się, iż na każdych 100 przyjętych odsiewa się: w VIII klasie — 24, w IX klasie — 23, w X klasie — 9 i przy egzaminach maturalnych 6. Czyli z każdych 100 uczniów przyjętych do klasy VIII w 1955 roku — maturę w przepisowym czasie zdobyło 38 osób. Odsiew wynosi — 62 osoby.

W technikach zbadano tylko liczbę przyjętych do klas I w 1955 r. i liczbę absolwentów w 1959 roku. Z porównania tych dwóch zestawień wynika, iż na każdych 100 przyjętych w roku 1955 do klasy I maturę, w normalnym czasie, uzyskało tylko 46 osób. A więc odpad i odsiew wynosił 54 osoby. Jest to również niepokojące zjawisko.

W zasadniczych szkołach zawodowych na 100 rozpoczynających — dyplom w normalnym czasie otrzymało tylko 43 osoby. Odsiew pochłonął 57 osób.

Przystępujemy do prześledzenia tego odsiewu z rozbiciem uczniów wg pochodzenia socjalnego.

W liceach ogólnokształcących na przestrzeni lat 1955—1959 przedstawia się następująco (w %):

Rok szkolny	Klasa	Ogółem	Według pochodzenia			
			robotn.	chłop.	intel.	inni
1955/56	VIII	100	100	100	100	100
1956/57	IX	76	70	62,5	90	88
1957/58	X	53	44	47	69	66
1958/59	XI	44	30,5	42	59	62
Uzyskało maturę		38	25,5	42	50	42

Wynika z powyższego, iż na każde 100 dzieci robotniczego pochodzenia przyjętych do klasy VIII maturę zdobyło w czasie przepisowym tylko 25,5 osób. Praktycznie mówiąc — na każde 4 dzieci robotniczych w klasie VIII — tylko 1 uzyska maturę po 4 latach nauki. Reszta odpada. Lepiej sprawa przedstawia się u dzieci inteligencji. Tutaj co drugi ma szansę otrzymania matury po 4 latach.

W technikach to zjawisko ma podobny, acz łagodniejszy przebieg. Oto tabelka (w %):

Rok szkolny	Klasa	Ogółem	Według pochodzenia			
			robotn.	chłop.	intel.	inne
1955	I	100	100	100	100	100
1959	absolw.	46	47,4	64	31,5	47

W zasadniczych szkołach zawodowych zjawisko to przebiega identycznie jak w technikach.

Rok szkolny	Klasa	Ogółem	Według pochodzenia			
			robotn.	chłop.	intel.	inni
1956	I	100	100	100	100	100
1959	absolw.	43	41,5	62	35	32

Dla wyrobienia sobie poglądu na całość zjawiska odpadu i odsiewu w omawianych szkołach przedstawiamy poniżej zbiorczą tabelkę, która obrazuje problem porównania liczby przyjętych do klas najniższych z liczbą absolwentów (w %):

Szkoła	Przyjętych absolwentów	Według pochodzenia			
		robotn.	chłop.	intel.	inni
Liceum ogólnokształcące	100	100	100	100	100
	38	25,5	42	50	42
Technikum	100	100	100	100	100
	46	47,4	64	31,5	47
Zas. szk. zaw.	100	100	100	100	100
	43	41,5	62	35	32

Jakie są przyczyny odsiewu szczególnie w liceach ogólnokształcących? Na ogół szuka się ich wśród takich przyczyn, które można by nazwać obiektywnymi. A więc niechęć do pracy u młodzieży, dewaluacja świadectwa szkolnego, przeładowane programy, brak zainteresowania ze strony rodziców, ciasnota szkół, przeciążenie pracą nauczycieli. Wszystko to prawda. Prawdą jest również, że liceum ogólnokształcące nie daje konkretnego zawodu. Produkuje kandydatów na wyższe studia, którzy mają coraz mniejsze szanse dostania się i ukończenia ich pomyślnie, szczególnie kierunków atrakcyjnych. Ale prawdą jest też, że i sama praca dydaktyczno-wychowawcza tych szkół osłabła. Odczuwa się zanik troski o dydaktyczną i wychowawczą wartość pojedynczej lekcji. A przecież ona jest podstawową cegiełką w procesie nauczania i wychowywania. Dzieci uczą się w domu, a nie w szkole. Nauczyciel często uczy, ale nie nauczy. Czynią to za niego korepetytorzy. Jest to dziś powszechna plaga. Tysiące prywatnych korepetytorów czynią to, co jest powinnością nauczyciela i szkoły. Naturalnie robotnik nie zawsze może sobie na to pozwolić. Przestarzały program językowo-retoryczny przypomina szkoły z zeszłych stuleci, kiedy trzeba było wyuczyć i wychować dobrych szlacheckich mówców sejmiko-

wych. A sieć korepetytorów przypomina swych prywatnych „dyrektorów" w kolegiach XVIII wieku.

Robotnik nie chce posyłać dziecka do liceum, gdyż po pierwsze — ma nikłe nadzieje na to, by ono zdobyło maturę w normalnym czasie; po drugie — ma nikłe nadzieje, że dostanie się ono na studia wyższe, zwłaszcza na atrakcyjne kierunki, po trzecie — ma nikłe nadzieje, że takie wyższe studia ukończy w normalnym czasie.

W technikach, a nawet w zasadniczych szkołach zawodowych, młodzież pochodzenia robotniczego odpada, gdyż ma gorsze warunki środowiskowo-rodzinne. Musi zarobkować wcześniej niż inteligenckie. Szczególnie odbijają się na niej trudne warunki środowiska i rodziny. Są to rodziny wielodzietne, w gorszych warunkach materialnych i kulturalnych, a często o szkodliwej atmosferze wychowawczej. Zachodzi potrzeba umieszczenia pewnej liczby tej młodzieży w internatach i półinternatach.

We wszystkich wypadkach działa też ujemnie na młodzież łatwość uzyskania pracy dobrze płatnej. Któż to odrzuci dobry zarobek, a wybierze mozolną naukę, po której często mniej zarobi niż kolega bez wykształcenia?

Przywrócenie wartości świadectwu szkolnemu, wartości wyrażającej się w większych zarobkach, przywróci też walor szkole i powstrzyma w pewnym stopniu odsiew szkolny. Ale i to świadectwo musi mieć praktyczną, a nie formalną wartość.

Na tle tych rozważań wyrasta problem kształcenia młodzieży i dorosłych pracujących zawodowo. Wymienione procenty odsiewu to tysiące młodzieży w produkcji bez ukończenia szkoły średniej i zawodowej, to tysiące niewykwalifikowanych lub półwykwalifikowanych pracowników.

Te tysiące młodzieży — to są głównie dzieci robotników i robotnicy. I dlatego dokształcanie tych ludzi jest specjalnym problemem, który możemy nazwać „oświatą robotniczą".

Nasze władze szkolne nie widzą ostro tego problemu. Tkwią w tradycyjnym światku oświaty dorosłych metodami szkolarskimi i na wzór szkółek dla dzieci. Zresztą nie tylko treść nauczania, ale i formy są typowo szkolarskie.

Problem oświaty robotniczej wymaga odrębnych treści, metod i form ustrojowych szkoły dla robotników. Cała nasza oświata dorosłych jest zafascynowana urokiem bramy uniwersyteckiej. Wszystko czyni, aby dorównać szkołom dziennym i dobrze przygotować dorosłego do studiów wyższych.

Trzeba stworzyć inne pojęcie wykształcenia średniego dla ludzi dorosłych, pracujących. Wykształcenie to dać im powinno wiedzę i umiejętności potrzebne przy spełnianiu funkcji w społeczeństwie. Natomiast przygotowanie do studiów wyższych, jako cel uboczny — pozostawić specjalnym kursom przygotowawczym.

Powracając do składu socjalnego młodzieży naszych szkół licealnych — trzeba stwierdzić, że nie wykazuje on poprawy i w bieżącym roku szkolnym.

Młodzież według pochodzenia	Klasa VIII		Klasa IX		Klasa X		Klasa XI	
	1955	1959	1956	1959	1957	1959	1958	1959
Robotniczego	44,7	40,0	40,4	35,0	35,0	32,4	31,2	30,5
Chłopskiego	4,5	3,0	3,8	2,5	3,6	3,0	4,4	5,0
Inteligenc.	42,0	48,0	47,5	50,2	51,2	52,4	56,1	51,0
Innego	8,8	9,0	8,3	12,3	10,2	12,2	8,3	13,5
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Dochodzi do takich zjawisk, że w niektórych liceach w klasie XI jest kilku uczniów robotniczego pochodzenia. Tak więc w VII kl. L. O. tylko 1 na 44, w X kl. L. O. — 3 na 63, w III kl. L. O. — 7 na 76 itp.

Zachodzi zjawisko stałego, postępującego ubytku młodzieży robotniczej w liceach ogólnokształcących. A ponieważ licea głównie dostarczają kandydatów do wyższych uczelni — nic dziwnego, że w szkołach wyższych coraz mniej jest studentów i absolwentów pochodzenia robotniczego. Obydwa typy szkół stają się domeną inteligencji i innych zawodów. A przecież Łódź, jak wspomnieliśmy, z 7 klasy szkoły podstawowej daje 70% dzieci robotniczych.

O krytycznym stanie składu socjalnego, wstępujących na wyższe uczelnie łódzkie, najlepiej mówi poniższe zestawienie obejmujące całą młodzież danej szkoły na I roku studiów (w %):

Szkoła	Rok szkolny	Studenci wg pochodzenia			
		robotn.	chłop.	intel. i inne	razem
Uniwersytet Łódzki	1955/56	36,1	19,4	44,5	100,0
	1959/60	24,9	17,2	57,9	100,0
Akademia Medyczna	1955/56	41,5	21,7	36,8	100,0
	1959/60	23,2	14,8	62,0	100,0
Wyższa Szkoła Ekonomiczna	1955/56	42,2	24,5	33,3	100,0
	1959/60	42,0	23,4	34,6	100,0
Politechnika Łódzka	1955/56	37,6	18,6	43,8	100,0
	1959/60	38,2	18,2	43,6	100,0

Zauważmy, iż jest to pierwszy rok studiów. Ilu odpada w toku nauki — nie mamy danych. Nie mamy też danych składu socjalnego tych, którzy odpadli. Nie mamy też danych dotyczących składu socjalnego absolwen-

tów opuszczających mury wyższych uczelni łódzkich. A byłyby na pewno pouczające.

Reasumując nasze wywody — trzeba stwierdzić, że problem niewłaściwego składu studentów i absolwentów wyższych uczelni łódzkich tkwi korzeniami już w szkole podstawowej. Unikanie licealnych szkół, oraz odsiew młodzieży robotniczej, jest przyczyną słabego napływu młodzieży do wyższych uczelni łódzkich.

Jest to zagadnienie społeczne i polityczne, gdyż napawa nas obawą o to, czy socjalizm znajdzie przygotowanych przewodników wywodzących się z klasy robotniczej i czy istotnie klasa robotnicza utrzyma przodującą rolę w społeczeństwie budującym socjalizm.

BOGDAN OSOLNIK

ROZWÓJ OŚWIATY SZKOLNEJ W JUGOSŁAWII

I. TRZY TEZY ROZWOJU

W rozwoju szkoły jugosłowiańskiej po drugiej wojnie światowej wyróżnić można trzy charakterystyczne etapy (okresy).

Zadanie pierwszego okresu polegało przede wszystkim na odbudowie zniszczonych budynków szkolnych, na przyśpieszonym przygotowaniu kadr nauczycielskich oraz szerokiej działalności oświatowej wśród ludzi, którzy w dawnych warunkach społecznych i ekonomicznych pozbawieni byli możności nauki i zdobycia wykształcenia.

Chcąc uzyskać przynajmniej częściowe wyobrażenie o trudności i złożoności tych zadań, trzeba podkreślić, że przed drugą wojną światową znaczna część ludności Jugosławii żyła w warunkach, które nie zapewniały elementarnej oświaty, nie mówiąc już o smutnym historycznym dziedzictwie narodów Jugosławii, będącym wynikiem wiekowej niewoli i walki o istnienie biologiczne.

Według danych spisu ludności z roku 1931 — 44,6% ogółu ludności Jugosławii nie umiało czytać ani pisać. W niektórych krajach (Jugosławii) 50% młodzieży nie uczyło się w szkołach podstawowych, tak iż analfabetami byli nawet dorośli młodzi ludzie.

Poza tym w czasie drugiej wojny światowej uległo zniszczeniu lub zostało zdewastowanych 50% budynków szkolnych. Ucierpiały także liczne instytucje kulturalne i naukowe, jak biblioteki, instytuty uniwersyteckie itp. Na skutek wojny zginęło lub zmieniło zawód około 10 000 nauczycieli, co stanowiło 25% ogólnego stanu kadry pedagogicznej szkolnictwa podstawowego.

Już w czasie wojny rewolucyjny ruch narodowo-wyzwoleńczy starał się usilnie o podniesienie oświaty i poziomu kulturalnego ludności. Dlatego w miarę możności już wtedy otwierano szkoły, drukowano elementarze i organizowano kursy, na których przygotowywano młodzież do pracy oświatowej.

Z chwilą zakończenia wojny rozpoczęła się wytężona działalność w zakresie odbudowy budynków szkolnych, otwarto wiele szkół, często w doraźnie przystosowanych lokalach. W ciągu dwóch pierwszych lat po wojnie zakończono odbudowę szkół, a to głównie dzięki wysiłkom naszej władzy ludowej i wielkiej ofiarności samych obywateli. Zdarzały się wypadki, że obywatele własną, ochotniczą pracą pomagali w odbudowie szkoły, chociaż często nie były jeszcze odbudowane ich własne domy. Jednakże najtrudniejszą sprawą był brak nauczycieli. Dlatego trzeba było w przyspieszonym tempie przygotować do pracy pedagogicznej około 7000 młodych ludzi. Później dano im możność stopniowego uzupełnienia swoich kwalifikacji zawodowych.

W walce z analfabetyzmem, jak też o podniesienie poziomu kulturalnego, wielką rolę odegrały organizacje społeczne, w szczególności młodzieżowe i kobiece, które prowadziły w całym kraju pracę kulturalno-oświatową, począwszy od organizowania szkół dla analfabetów, a kończąc na różnych kursach specjalnych.

Konstytucja z roku 1946 zagwarantowała wszystkim obywatelom prawo do kształcenia się we wszystkich szkołach, bez różnicy narodowości, wyznania, pochodzenia społecznego i płci. Dla mniejszości narodowych otwarto szkoły z ich językiem nauczania. We wszystkich szkołach nauka jest bezpłatna. W wyniku oddzielenia kościoła od państwa nauka religii została wyłączona ze szkoły z tym jednak, że na życzenie rodziców i samych dzieci zezwala się na jej nauczanie w obrębie kościoła lub w innych lokalach organizacji religijnych. Wolno im organizować własne szkoły na prawach szkół prywatnych, przygotowujące przyszłych kapłanów.

W ciągu dwóch lat (1945—1946) zakończono z powodzeniem odbudowę szkół zarówno pod względem ilości budynków, jak i liczby uczniów osiągając w dodatku znaczny postęp w porównaniu ze stanem przedwojennym. Od roku 1947 rozpoczyna się drugi okres w rozwoju szkolnictwa jugosłowiańskiego, który pokrywa się z nowym pięcioletnim planem socjalistycznego budownictwa w Jugosławii.

Pierwszy plan pięcioletni, uchwalony przez Zgromadzenie Ludowe (Narodną Skupszczinę), w roku 147 poświęcił wiele uwagi rozwojowi oświaty szkolnej, tak zwanemu planowi kadrowemu, ustalającemu ilość specjalistów, niezbędnych dla rozwoju przemysłu i innych gałęzi gospodarki narodowej. Zaprojektowano więc odpowiednie kontyngenty uczniów dla różnych typów szkół. Dzięki temu następuje szczególnie szybki rozwój szkolnictwa zawodowego, które nie miało w Jugosławii dużych tradycji wskutek ekonomicznego zacofania kraju przed wojną. Wzrosła również znacznie liczba studentów na uniwersytetach (z 17 400 studentów w roku 1938—39 do 55 000 w roku 1950—51). Procesowi temu sprzyjało zakładanie nowych uniwersytetów i organizacja nowych wydziałów i zespołów katedr w uczelniach już istniejących. W celu przygotowania kadr niezbędnych dla gospodarki utworzono odrębne ministerstwa, zarządzające szkoleniem specjalistów. Miało to swoje pozytywne strony, ponieważ różne resorty gospodarcze, zainteresowane w rozwoju szkół, poświęcały na ten cel znaczne fundusze. Prawie wszyscy studenci wyższych uczelni i uczniowie szkół zawodowych przygotowujących fachowców dla gospodarki narodowej korzystali ze stypendiów i licznych udogodnień. Jednakże system tego rodzaju nie był pozbawiony także pewnych cech ujemnych. Oto poszczególne resorty, dbając głównie o wąską specjalizację, często organizowały nowe szkoły, pragnąc zaspokoić potrzeby bieżące, co w przyszłości okazało się nieracjonalne.

Plan pięcioletni przewidywał na budownictwo szkół do roku 1951 7 miliardów dynarów. Ilość szkół wzrosła do roku 1950/51 w porównaniu

z rokiem 1938/39 z 10 300 do 16 000, a liczba uczniów i studentów z 1 721 000 do 2 360 000.

Szczególnie szybko rozwijało się szkolnictwo na terenach najbardziej zacofanych. Wraz z tworzeniem nowych ognisk kultury narodowej w postaci uniwersytetów, teatrów, radiostacji, wydawnictw itp. prowadzono tam jednocześnie szeroką działalność w dziedzinie elementarnej oświaty ludności.

Być może cudzoziemcom, zwłaszcza obywatelom krajów, w których podobne problemy zostały już dawno rozwiązane, trudno jest zrozumieć, co oznaczał dla naszych narodów tego rodzaju gwałtowny rozwój, który pozwolił na rozkwit kultury narodowej i otworzył, zwłaszcza przed młodym pokoleniem, niespotykane perspektywy. Dla niektórych narodów Jugosławii była to prawdziwa rewolucja kulturalna, dokonująca się w procesie przeobrażeń narodowych i społecznych.

Trzeci okres w rozwoju szkolnictwa jugosłowiańskiego datuje się od 1949 i 1950 roku, kiedy to w strukturze społecznej Jugosławii zaszły znaczne zmiany.

W okresie tym nastąpiła decentralizacja aparatu państwowego. Zniesiono administracyjne zarządzenia gospodarką narodową i usługami społecznymi i przystąpiono do organizacji nowego systemu samorządu obywateli, opartego na samorządzie wytwórców, to jest kolektywów pracujących, jak też na samorządzie obywateli w ramach jednostek administracyjno-terytorialnych, zrzeszeń społeczno-gospodarczych w postaci komun. W trakcie organizowania systemu samorządu społecznego zdano sobie jeszcze lepiej sprawę z faktu, iż system tego rodzaju może się rozwijać jedynie w oparciu o maksymalną inicjatywę każdego obywatela, o zainteresowanie materialne, polityczne i moralne, jak również o maksymalne przysposobienia do świadomego i intensywnego życia w nowych warunkach społecznych.

Nowy kierunek rozwoju społecznego, oparty na tych podstawach, uzewnętrznił się także w rozwoju polityki oświatowej i szkolnictwa w Jugosławii.

Bezpośrednim skutkiem tych przemian był zdecydowany kurs na decentralizację i zniesienie administracyjnego zarządzania szkołami. Jakkolwiek już i przedtem obok ministerstwa związkowego do spraw oświaty istniały również republikańskie ministerstwa oświaty, nauki i kultury, które były prawie niezależne, to jednak obecnie — zgodnie z ustawą z 1953 r. — szkoły przeszły pod wyłączny zarząd republik narodowych (ludowych). Zlikwidowano ministerstwo związkowe i związkowy aparat zarządzania. Zorganizowano zaś Radę do Spraw Oświaty i Kultury przy Związkowym Komitecie (Wiecze) Wykonawczym, w której skład wchodzą przewodniczący republikańskich rad do spraw oświaty, koordynujący politykę w dziedzinie oświaty w Jugosławii. W republikach, rejonach i gminach zarządzanie szkolnictwem powierzono organom będącym nowym typem

władz społeczno-gospodarczych, mianowicie zadań do spraw oświaty. W skład takiej rady wchodzą nauczyciele, przedstawiciele określonych instytucji, zainteresowanych sprawami wychowania i nauczania młodzieży, oraz obywatele, rodzice i inne osoby, mogące skutecznie współdecydować o zagadnieniach związanych z życiem i pracą szkół. Podobne formy zarządzania wprowadzono również w dziedzinie polityki społecznej i zdrowia, jak również w innych dziedzinach, w zakresie których obywatele są w stanie sami zarządzać określonymi gałęziami życia społecznego.

Wprowadzenie społecznego zarządzania wpłynęło bardzo wydatnie na dalszy rozwój szkolnictwa jugosłowiańskiego, a w szczególności na sytuację szkoły i jej związek z życiem. Pozwoliło to na podjęcie realizacji zasadniczej reformy wychowania i kształcenia, jak też reorganizacji systemu nauczania szkolnego w duchu nowych, współczesnych koncepcji, zgodnie z całym rozwojem społeczeństwa jugosłowiańskiego, o czym powiem osobno.

W roku szkolnym 1957—1958 pobierało naukę w różnych szkołach 2 761 000 uczniów i studentów, to jest o jeden milion więcej aniżeli przed wojną. Obowiązkiem szkolnym objęto okres od 7 do 15 roku życia, w wieku tym uczy się w szkołach początkowych i gimnazjach niższych ponad 82% dzieci i młodzieży.

Wzrosła znacznie sieć szkół drugiego stopnia, to jest gimnazjów i różnego typu szkół zawodowych, w których w roku szkolnym 1957—1958 uczyło się ponad 300 000 uczniów (w porównaniu z 120 000 z r. 1938—1939). Budowano nowe szkoły, a szkoły zawodowe techniczne wyposażono według współczesnych wymagań. Znaczną rolę odegrał tutaj tzw. fundusz kadrowy gospodarki narodowej, na który wpłacają określone kwoty wszystkie przedsiębiorstwa przemysłowe. Tylko w ciągu ostatnich dwóch lat z funduszu tego wydatkowano ponad 16 milionów dynarów na budownictwo nowych szkół zawodowych i odpowiednie ich wyposażenie, dzięki czemu prowadzi się w nich kursy okresowe, jak też różne inne formy przyfabrycznego kształcenia robotników.

W szczególności wzrosła ilość studentów na uniwersytetach jugosłowiańskich. Ze stypendiów korzysta 27% studentów. Na stypendia w uniwersytetach i innych wyższych uczelniach przeznacza się miesięcznie 87 milionów dynarów. Oprócz miasteczek akademickich, internatów i innych instytucji, ułatwiających młodzieży naukę, wprowadzono dodatek miesięczny na dzieci, wypłacany wszystkim pracownikom za każde dziecko aż do chwili ukończenia przez dziecko nauki.

W ostatnich latach wiele uwagi poświęca się również sprawie kształcenia dorosłych. Przy pomocy związków zawodowych i innych organizacji utworzono różne szkoły, mające za zadanie kształcenie dorosłych w miastach i na wsi, przy tym szczególną rolę spełniają w tej dziedzinie uniwersytety robotnicze i ludowe. Po wprowadzeniu samorządu robotniczego znacznie wzrosło zainteresowanie robotników sprawami kształcenia się.

Otwiera się specjalne szkoły dla pracujących z programami dostosowanymi nie tylko do ogólnych potrzeb kulturalnych człowieka dorosłego, ale i do potrzeb robotnika-członka rady robotniczej swego zakładu pracy lub pełniącego inne funkcje w ramach samorządu społecznego.

Wszystko to osiągnięto, rzecz jasna, nie bez trudności.

Szczególnie poważnym problemem w rozwoju szkolnictwa jugosławiańskiego jest brak lokali, zwiększyła się bowiem gwałtownie liczba uczniów szkół wszystkich typów, zwłaszcza z chwilą wprowadzenia powszechnego obowiązku kształcenia siedmioletniego, jak też na skutek dużego przyrostu naturalnego. Dotyczy to zwłaszcza wielkich miast, na przykład Belgradu, gdzie wszystkie szkoły pracują na dwie, a nawet trzy zmiany. Stanowi to wielką trudność zarówno z pedagogicznego punktu widzenia, jak i ze stanowiska higieniczno-sanitarnego. Dlatego plan perspektywiczny, uchwalony przez Związkową Skupszczinę Ludową w roku 1957, przeznacza poważne fundusze na dalszy rozwój szkolnictwa. Należy przypuszczać, że Skupszczina podejmie specjalną uchwałę o obowiązkowych wkładach na rzecz budownictwa szkół, a ściślej — o utworzeniu specjalnego funduszu na te cele.

II. NOWE METODY ZARZĄDZANIA SZKOŁAMI W JUGOSŁOWIAŃSKIM SYSTEMIE SAMORZĄDU SPOŁECZNEGO

Z chwilą wprowadzenia samorządu społecznego zniesiono hierarchiczne podporządkowanie administracyjne szkół, uniwersytetów i innych instytucji oświatowych aparatowi administracyjnemu. Zakłady te stają się samodzielnymi instytucjami społecznymi, którymi kierują sami przedstawiciele kolektywu we współpracy z zainteresowanymi czynnikami społecznymi we władzach samorządu społecznego, radach szkolnych, radach uniwersyteckich i innych podobnych organach. Autonomia tych instytucji nie oznacza ich samozasklepienia, lecz przeciwnie — coraz ściślejszy związek z życiem społecznym, jako że w pracy rad szkolnych oprócz wykładowców biorą udział także inne osoby, w szczególności obywatele, którzy — bądź z uwagi na swoje zalety osobiste, bądź też ze względu na swój zawód czy też dziedzinę pracy — mogą być pomocą w pracy szkoły w nawiązaniu ścisłej łączności z życiem.

Społeczny zarząd szkoły składa się, mówiąc konkretnie, z następujących trzech ogniw: rady szkolnej, rady pedagogicznej i dyrektora, przy tym każda z nich ma własny zakres działania. Podczas gdy rola rady pedagogicznej i dyrektora zasadza się głównie na trosce o samo nauczanie, rada szkolna rozpatruje wszystkie zagadnienia, od których zależy praca i powodzenie szkoły. Troszczy się ona o polepszenie materialnych i innych warunków szkoły, o rozwój kulturalnego życia uczniów, o ich zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny, interesuje się wynikami całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej i uchwala odpowiednie zalecenia, które są

obowiązujące dla rady pedagogicznej i dyrektora szkoły. Rada szkolna współpracuje z rodzicami uczniów, jak też z różnymi innymi organizacjami społecznymi, zajmującymi się wychowaniem młodzieży. Bierze ona udział w doborze nauczycieli i ogłaszaniu konkursów na stanowiska wakujące, jak również zatwierdza wydatkowanie środków finansowych z budżetu szkoły. Wiele spraw rada szkolna rozstrzyga wespół z radą pedagogiczną i dyrektorem oraz z rodzicami i samymi uczniami, a właściwie uczniowskimi stowarzyszeniami.

Skład rady szkolnej jest bardzo różnorodny. Wchodzi do niej określona ilość członków, wybieranych przez obywateli na zebraniach wyborców, zazwyczaj spośród rodziców uczniów. Pewną liczbę członków delegują organizacje i zrzeszenia zawodowe, a w przypadku szkół zawodowych — organizacje gospodarcze. Dyrektor szkoły wchodzi z urzędu w skład rady szkolnej, nie może być jednak jej przewodniczącym. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej oraz szkół średnich i wyższych biorą także udział w społecznym zarządzaniu. Tworzą oni komitety klasowe, które wybierają swoich delegatów do rady szkolnej. W ten sposób wyrabia się u uczniów odpowiedzialność, świadomą dyscyplinę, samodzielność i inicjatywę w pracy w szkole, jak również aktywne współdziałanie z nauczycielami.

Początkowo wprowadzenie uczniów do rad szkolnych napotykało niemało sprzeciwów, a niektórzy pedagodzy uważali nawet, że jest to niebezpieczny eksperyment i że uczniowie przy każdej okazji będą występować w obronie swoich kolegów. Jednak tak się nie stało. W większości wypadków uczniowie okazali wysoki stopień odpowiedzialności i stali się znaczną pomocą w rozstrzyganiu różnych zagadnień szkoły. Praca ich przyczyniła się szczególnie do wytworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia między wykładowcami a młodzieżą. W chwili obecnej po upływie kilku lat pracy rad szkolnych wszyscy zgodni są co do tego, że udział uczniów w zarządzaniu jest całkiem pożyteczny i zupełnie usprawiedliwiony z pedagogicznego punktu widzenia, jak też że organizacje uczniowskie stały się poważnym czynnikiem w dziele ustanowienia w szkole nowych stosunków.

Organa państwowe nie mają prawa ingerować w pracę szkół. Ustawa określa jedynie pewne ogólne prawa i obowiązki związane z utworzeniem szkoły, ogólnym nadzorem, zapewnieniem środków materialnych i kontroli nad przestrzeganiem przepisów prawnych.

W dziedzinie oświaty istnieją następujące nowe organa: gminne, rejonowe i republikańskie rady do spraw oświaty. Rady gminne powstają przy gminnych komitetach ludowych. W ich skład wchodzą członkowie wyznaczeni przez gminny komitet ludowy lub delegaci różnych organizacji i zrzeszeń zawodowych, jak również członkowie lub delegaci rad szkolnych z terenu gminy. W ten sposób rady do spraw oświaty nie są organem hierarchicznie podrzędnym ani też jednostką administracyjną, lecz organem zapewniającym kontakty terytorialne między szkołami w celu koordynacji i skutecznego rozstrzygania spraw wspólnych. Przy rejonowych komite-

tach ludowych działają rejonowe rady do spraw oświaty, w skład których wchodzą również przedstawiciele rad gminnych do spraw oświaty z terenu rejonu. Rady republikańskie do spraw oświaty decydują o ogólnych sprawach rozwoju szkolnictwa na terenie danej republiki, opracowują ogólny program i kierunek rozwoju szkolnictwa, zatwierdzają programy nauczania dla wszystkich szkół na terenie republiki ludowej i uchwalają wnioski dla rządu i Skupszczyny republiki, które na ich podstawie wydają odpowiednie ustawy.

Przy wszystkich tych radach gminy, rejonów i republik działają sekretariaty do spraw oświaty, które są organami wykonawczymi realizującymi uchwały rady, jak też specjalnymi komórkami, które opracowują dla rady różne plany i wykonują z jej polecenia inne prace. Związkowy sekretariat do spraw oświaty i kultury działa jako aparat specjalny Związkowego Wiecza Wykonawczego (rządu) w dziedzinie oświaty i kultury oraz jako organ zarządzający w zakresie spraw należących do kompetencji federacji. Na szczeblu federacji działa również Jugosłowiańska Rada do Spraw Oświaty, lecz nie jako organ państwowy, lecz jako ciało, w którego ramach rozważa się zagadnienia specjalne i inne o ogólnym znaczeniu dla rozwoju oświaty szkolnej w całym kraju i ustala ogólne zasady, przede wszystkim zasady polityki w tej dziedzinie. Do Jugosłowiańskiej Rady do Spraw Oświaty wchodzą członkowie wybierani przez rady republikańskie i członkowie powoływani przez Związkowy Komitet (Wiecze) Wykonawczy (rząd) spośród najwybitniejszych pedagogów i innych działaczy społecznych.

Znaczną rolę w dziele odpaństwowienia (deetatyzacji) oświaty szkolnej odegrał również fakt zniesienia klasycznej inspekcji państwowej na czele z inspektorem jako głównym arbitrem w dziedzinie pracy pedagogicznej. Obecnie nadzór pedagogiczny powierzony został specjalnym instytucjom — zarządom do spraw rozwoju oświaty szkolnej, których zadanie polega przede wszystkim na niesieniu pomocy nauczycielom w samodoskonaleniu i pobudzaniu ich inicjatywy w kierunku twórczego stosowania współczesnych zasad i metod.

Wszystkie te posunięcia zmieniły pod wieloma względami także sytuację pracowników oświatowych. Nie pełnią oni obecnie funkcji urzędników, którym państwo nakazuje, co mają robić, i którzy z pracy swojej zdają sprawę wobec państwowej administracji. Są to teraz pracownicy społeczni, odpowiedzialni przed społeczeństwem za wykonanie i kształcenie młodych obywateli. Nowa ustawa o oświacie szkolnej zapewnia nauczycielom swobodę wyboru metod pedagogicznych w realizowaniu określonych celów wychowawczych. Samodzielność ich umocnił pod wieloma względami także nowy system swobodnych konkursów dla nauczycieli wprowadzony w wyniku likwidacji administracyjnej polityki kadrowej w postaci administracyjnego przenoszenia do innej pracy i obejmowania stanowisk

Z tego, cośmy powiedzieli, wynika jasno, że zarządzanie społeczne zmieniło gruntownie sytuację szkół, co z kolei wpływa na ich życie i pracę.

W ten sposób szkoła wzbogaca się o nową treść, o nowe współczesne formy pracy szkolnej i pozaszkolnej, w której znajduje swój wyraz aktywność, samodzielność i twórcza praca nauczycieli i uczniów. Szkoły wiążą się dzięki temu ściślej ze środowiskiem społecznym, z problemami, dążeniami, postępem społeczeństwa. Ponieważ wobec szkół stawia się w odpowiedni sposób te same zadania, które ma do spełnienia społeczeństwo, biorąc udział w ich rozwiązywaniu, szkoły stają się same ważnym czynnikiem postępu społecznego.

Z drugiej strony, również społeczeństwo bierze coraz czynniejszy udział w rozwiązywaniu zagadnień szkoły. Rozszerza się znacznie krąg ludzi, którzy współpracują w rozwiązywaniu problemów wychowania i kształcenia, jak również wykorzystuje się coraz bardziej pomoc organizacji, przedsiębiorstw, różnych instytucji zawodowych itp. Tak na przykład w roku 1958 w radach szkolnych pracowała około 150 000 obywateli jugosłowiańskich. Fakt ten wywiera swój wpływ nie tylko na należyte rozwiązywanie problemów dotyczących szkoły, ale i na stosunek ludzi do szkoły i do jej społecznej roli.

W ciągu ostatnich lat proces ten stwarza warunki, dzięki którym w jugosłowiańskiej oświacie szkolnej coraz niepodzielniej zapanowuje nowy duch. Szkoła, z instytucji państwowej i do pewnego stopnia zamkniętej w sobie, przekształcała się coraz bardziej w instytucję społeczną, powołaną do wychowania i kształcenia młodych ludzi.

III. REFORMA SYSTEMU WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA W JUGOSŁAWII

Mimo iż w trakcie powojennego rozwoju oświaty szkolnej w Jugosławii osiągnięto bardzo duże rezultaty, w ciągu ostatnich lat stało się jasne, że nowe warunki życia współczesnej cywilizacji, szybki rozwój nauki i techniki, a w szczególności postęp społeczeństwa socjalistycznego — wymagają gruntownej reformy systemu wychowania i kształcenia, jak również rewizji niektórych koncepcji pedagogicznych.

Nie ma na przykład potrzeby dowodzić, że rozwój współczesny wymaga od obywateli wyższego stopnia wykształcenia, i to nie tylko z uwagi na rewolucyjne zmiany w produkcji, ale również na skutek korzystania w życiu po wojnie ze zdobyczy współczesnej techniki. Zmieniły się pod wieloma względami warunki zdobywania wiedzy, jak też potrzeby ludzi w zakresie osiągnięcia wyższej kultury ogólnej, a zwłaszcza technicznej. Masowe zastosowanie radia, telewizji, filmu itp. stwarza pod tym względem niebywałe możliwości. Szkoła przestaje być głównym czynnikiem wychowania i kształcenia. Stąd też nie jest przypadkiem, że w chwili obecnej prawie we wszystkich krajach prowadzi się dyskusje na temat, jak skoordynować nauczanie i życie w szkole z nowymi warunkami życia. Szuka się więc na różne sposoby nowych dróg i rozwiązań.

Ponadto w trakcie dalszego rozwoju socjalistycznych stosunków spo-

łecznych w Jugosławii coraz bardziej odczuwana jest konieczność większego przystosowania systemu szkolnego i metod wychowawczych do nowej rzeczywistości.

Tak więc w odziedziczonym systemie szkolnym mimo wszystkich zmian, dokonanych po wojnie, tkwiły pewne niedemokratyczne elementy przeszłości. Przejawem tego było po pierwsze to, że nie wszystkie szkoły dawały młodzieży jednakowe szanse dalszego rozwoju. W pewnym sensie nadal uprzywilejowane były szkoły ogólnokształcące, to jest gimnazja, po ich ukończeniu można było wstępować na uniwersytet. Jednakże biorąc pod uwagę, że były one dostępne tylko dla niedużej części młodzieży i w dodatku nastawione wyłącznie na wychowanie abstrakcyjno-umysłowe, jest rzeczą jasną, że kadry przyszłych wysoko kwalifikowanych specjalistów kształcone były bardzo jednostronnie. Uniwersytety były nadal zamknięte dla młodych ludzi, którzy kończyli jakąś niższą szkołę zawodową i szli bezpośrednio do produkcji, a w procesie praktycznej roboty odczuwali potrzebę dalszego kształcenia, nie mówiąc już o tych wszystkich, co, z takiego czy innego powodu, nie mieli możności ukończenia szkoły średniej, a wykazali duże zdolności praktyczne.

W produkcji współczesnej zaciera się coraz bardziej przeciwieństwo między pracą umysłową a fizyczną i coraz silniej odczuwa się niezbędność wyższego wykształcenia ogólnego robotnika, podobnie jak z drugiej strony — współczesne wykształcenie ogólne nie jest do pomyślenia bez bardziej rozwiniętej kultury technicznej. Jednocześnie sytuacja robotnika w społeczeństwie jugosłowiańskim wymaga podniesienia ogólnego poziomu kulturalnego, celem przygotowania obywateli do pełnienia odpowiedzialnych funkcji w samorządzie społecznym, tak w radach robotniczych i komunach, jak też i innych organizacjach samorządu.

Wszystkie te problemy dały o sobie znać ze szczególną siłą z chwilą wprowadzenia społecznego zarządzania, kiedy to pracownicy pedagogiczni zaczęli śmielej przełamywać stare szablony i szukać nowych dróg w praktyce pedagogicznej i kiedy także przodujący ludzie spoza szkolnictwa jęli usilnie zajmować się zagadnieniami nauczania szkolnego.

Przygotowania do reformy kształcenia szkolnego rozpoczęto jeszcze w roku 1953, a zwłaszcza w 1954, kiedy to Związkowa Skupszczina Ludowa powołała specjalną komisję, której powierzono zadanie systematycznego i wszechstronnego zbadania sytuacji w szkołach i opracowania propozycji dotyczących reorganizacji systemu szkolnego. W roku 1957 stworzono dodatkowo specjalną komisję do spraw uniwersytetów i szkół wyższych.

Komisja do spraw reformy wciągnęła do pracy szerokie kręgi pracowników oświatowych i innych działaczy społecznych zajmujących się problemami młodzieży, jak również pracowników oświatowych z różnych organizacji gospodarczych i zawodowych. Przy pomocy Związkowego Zarządu do Badań nad Szkolnictwem zgromadzono obszerną dokumentację dotyczącą różnych doświadczeń w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej.

Około 100 pracowników pedagogicznych wydelegowano za granicę za pośrednictwem UNESCO w celu zaznajomienia się z zagranicznymi systemami oświatowymi. Wszystkie te kroki zmierzają do zagadnienia reformy nauczania szkolnego z dużą znajomością rzeczy i w sposób odpowiedzialny. Szeroka dyskusja w kołach pedagogicznych powołała do życia w szkołach jugosłowiańskich cały ruch eksperymentatorski sprowadzający w praktyce nowe koncepcje. Dopiero po kilku latach intensywnej pracy Komisja przedstawiła społeczeństwu projekt nowego systemu nauczania i wychowania. W wyniku długotrwałej dyskusji publicznej i po licznych uwagach, które napłynęły ze wszystkich stron, została przygotowana nowa ustawa o nauczaniu szkolnym, którą uchwaliła Związkowa Skupszczina Ludowa w czerwcu 1958 roku.

Ustawa ta określiła nie tylko prawne podstawy nowego systemu szkolnego, ale sformułowała również cele wychowania i kształcenia w Jugosławii i ustaliła zadania dla poszczególnych typów szkół oraz z wytycznymi dotyczącymi głównych kierunków ich pracy. W tym sensie nowa ustawa stworzyła podwaliny reformy szkolnej, jakkolwiek już i przedtem wprowadzono w życie wiele jej idei.

IV. GŁÓWNE RYSY CHARAKTERYSTYCZNE NOWEGO SYSTEMU SZKOLNEGO

Fundamentem całego systemu szkolnego jest jednolita szkoła podstawowa z siedmioletnim okresem nauczania, obejmująca wszystkie dzieci od lat 7 do 15. Celem jej jest zapewnienie młodemu pokoleniu podstawowego wychowania i współczesnego wykształcenia niezależnie od późniejszego nauczania i przygotowania do życia. Szkoła podstawowa jest jednolita i łączy w sobie dawną szkołę podstawową i gimnazjum niższe, to jest inny typ szkoły przeznaczonej dla młodzieży tego samego wieku. Jednakże jednolity system szkoły podstawowej nie oznacza jej szablonizacji. Przeciwnie, pod względem treści i metod pracy dostosowuje się ona do życia środowiska, w którym pracuje. Ustawa daje komunom prawo — w oparciu o swoje specyficzne potrzeby — uzupełniać w tym sensie podstawowy program nauczania. W tych zaś krajach, gdzie nie ma jeszcze wszystkich niezbędnych warunków dla stworzenia szkół 7-letnich, ustawa zezwala na organizowanie nauczania w różnych formach przejściowych (takich, jak szkoły 6- i 5-letnie, specjalne formy kształcenia uzupełniającego itp).

Po okresie nauczania obowiązkowego w ramach szkoły podstawowej system szkolny przewiduje różne typy szkół zawodowych i gimnazja. Okres nauki w szkołach zawodowych jest różny, przy tym zależnie od dawnych kwalifikacje dzielą się one na szkoły dla pracowników (robotników) kwalifikowanych i wysoko kwalifikowanych, na szkoły dla techników oraz wyższe szkoły zawodowe. Ponieważ droga do wszystkich szkół zawodowych prowadzi przez szkoły siedmioletnie, będzie się kłaść nacisk na podniesienie poziomu tych szkół pod względem teoretycznym i kultury ogólnej.

Ukończenie jednej z tych szkół zawodowych daje prawo do ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię. Pod tym względem stwarza się tutaj w określonych warunkach szansę podjęcia studiów wyższych również tym osobom, które nie ukończyły szkół zwykłych (regularnych), lecz które okazały się zdolne do zdobycia wykształcenia wyższego. Okoliczność ta stwarza bardziej różnorodne i wszechstronne warunki formowania się kadr specjalistów, przy tym szczególnie ważne jest to, że w ten sposób umożliwia się zdobycie wyższych kwalifikacji zawodowych ludziom, którzy wykazali się szczególnie w produkcji.

W ten sposób gimnazja przestają być szkołami, które przygotowują do uniwersytetu. Funkcje ich zmieniają się pod wieloma względami. Jakkolwiek i nadal są one szkołami ogólnokształcącymi, również w nich poświęca się wiele miejsca kształceniu technicznemu, rozwija się zamiłowanie do pracy produkcyjnej i likwiduje wcześniejszy jednostronny kierunek akademicki.

Poważną innowację stanowi w gimnazjum wprowadzenie przedmiotów fakultatywnych, co daje uczniom możność wcześniejszego nastawienia się na poznawanie poszczególnych dziedzin nauki, jak też studiowanie określonych przedmiotów w przyszłości Mimo iż część absolwentów idzie po gimnazjum bezpośrednio do pracy, przeważnie do administracji, wprowadza się do programów gimnazjalnych również niektóre fakultatywne kursy praktyczne: administracji, korespondencji zagranicznej, rysunku technicznego, bibliotekarstwa itp. Zmienia się także treść egzaminu maturalnego.

Znaczne zmiany zajdą także na uniwersytetach i innych wyższych uczelniach. Związkowa Skupszczina Ludowa uchwaliła specjalne zalecenie, w myśl którego proponuje się uniwersytetom dokonanie szczegółowej rewizji planów i programów wykładów w kierunku skrócenia i odciążenia zajęć regularnych. Posunięcie to przyczyni się niewątpliwie do większego przystosowania profilu zajęć do potrzeb praktyki, a przygotowanie młodych pracowników naukowych dla poszczególnych gałęzi dokonywać się będzie przez różne formy doskonalenia i specjalizacji. Jest to zadanie niewątpliwie dość złożone. Dlatego prowadzi się jeszcze dyskusje na temat organizacji poszczególnych fakultetów. Wśród innych innowacji na szczególną uwagę zasługuje utworzenie technikum pedagogicznego jako szkoły przygotowującej nauczycieli dla szkół podstawowych. Do techników pedagogicznych mogą być przyjmowane osoby, które ukończyły gimnazja lub niektóre szkoły zawodowe, przy tym nauka w nich będzie trwać od 2 do 4 lat. Z uwagi na brak kadr nauczycielskich, dający się jeszcze we znaki w Jugosławii, uruchomienie techników pedagogicznych dokonywać się będzie stopniowo w ciągu kilku lat.

Oprócz innych szkół nowy system szkolny obejmuje także zakłady nauczania dorosłych. Wszystkie szkoły mają możność organizowania specjalnych szkół wieczorowych i kursów zaocznych. Otwierane są specjalne

szkoły dla dorosłych, na przykład szkoły i uniwersytety robotnicze, będące poważnym uzupełnieniem istniejącego systemu szkolnego.

Nowa ustawa o oświacie szkolnej sprecyzowała główne cele wychowania i kształcenia oraz zasady, na których powinno się opierać wewnętrzne życie szkoły. Pod tym względem ustawa zatwierdziła i umocniła pewne doświadczenie zdobyte w jugosłowiańskiej praktyce pedagogicznej na przestrzeni ostatnich lat.

Trzeba podkreślić duże znaczenie tak zwanej działalności pozaszkolnej, a więc rolę spółdzielni szkolnych, grup i kółek naukowych, kółek literackich, różnych sekcji technicznych i sportowych. Praca pozaszkolna wiąże się organicznie z zajęciami w szkole. Wzbogaca nauczanie dzięki wprowadzaniu uczniów w dziedzinę samodzielnej pracy, sprzyja kontroli wiadomości, kształtowaniu umiejętności pracy itd. Praca pozaszkolna ma wielkie znaczenie wychowawcze także dlatego, że wprowadza uczniów w takie warunki, w których znajdą się oni później w życiu. W charakterze ilustracji można powołać się na pracę spółdzielni uczniowskich, których jest bardzo wiele w rejonach rolniczych. Przy pomocy nauczycieli i innych specjalistów, w pierwszym rzędzie agronomów, starsi uczniowie, będący członkami szkolnych spółdzielni, uprawiają określony areał gruntu, troszczą się o prawidłowy rozwój poszczególnych kultur, przeprowadzają doświadczenia przy użyciu różnych metod agrotechnicznych. Spółdzielnie te posiadają wybitne znaczenie nie tylko dla samej szkoły, gdyż uzupełniają naukę odpowiednich przedmiotów i zaznajamiają uczniów z pracą wytwórczą, ale wpływają pozytywnie także na środowisko rolnicze. Rozpowszechniają one na wsi pojęcia mówiące o wyższości współczesnej nauki, techniki i nowych form produkcji. Poletka naukowe i doświadczalne, majątki i spółdzielnie rolne oraz inne instytucje, ściśle związane ze szkołą na skutek zarządzenia społecznego, rozumieją coraz lepiej znaczenie tych nowych form działalności szkoły i coraz aktywniej pomagają w jej przedsięwzięciach.

W oparciu o reformę w szkołach nabiera coraz większego znaczenia wychowanie przez pracę techniczną. Oprócz przedmiotów specjalnych, czyli nauczania, korzysta się także z licznych innych okazji w celu zaznajomienia uczniów z pracą produkcyjną, młodzież odwiedza fabryki i pracuje we własnych warsztatach szkolnych. Wielką rolę wychowawczą odgrywają również ochotnicze młodzieżowe brygady pracy w okresie wakacji letnich. W ten sposób młodzież jugosłowiańska zbudowała po wojnie kilka wielkich obiektów: linie kolejowe, szosy, różne urządzenia sportowe itp. W pierwszych latach przedsięwzięcia te miały dla Jugosławii wielkie znaczenie szczególnie z wychowawczego punktu widzenia. W brygadach tych bierze udział tysiące młodych ludzi, a dla wielu z nich, zwłaszcza dla młodzieży wiejskiej, stanowią one prawdziwy moment przełomowy w życiu, ponieważ w czasie wolnym od pracy obok rozrywek i sportu prowadzi się w brygadach pracę kulturalną, kursy techniczne itp. Masy młodzieży

idą bezpośrednio z brygad pracy do różnych szkół, do zakładów przemysłowych, co ma duże znaczenie dla takiego kraju jak Jugosławia, nie posiadająca przemysłowych tradycji.

Dokonując reformy nauczania szkolnego, w szkołach nie zepchnięto bynajmniej na dalszy plan kształcenia ogólnego i wychowania umysłowego, które łączy się w jednolity proces z wychowaniem technicznym. Jednakże w toku dyskusji nad reformą stwierdzono, że programy nauczania i zajęć są nazbyt nastawione na pracę intelektualną z uczniami i że nie dość rozwija się aktywną, samodzielną pracę umysłową. Dyskutowało się także wiele o innych składowych częściach wychowania i kształcenia. Na ogół odnosi się wrażenie, że w szkołach nie poświęca się jeszcze należytej uwagi wychowaniu fizycznemu i że trzeba o wiele więcej miejsca przeznaczyć na kulturę fizyczną i wypoczynek.

Reforma podkreśla także silnie wychowanie estetyczne zmieniając w znacznej mierze tradycyjną naukę rysunku i śpiewu i akcentując obok nauczania tych przedmiotów także różne inne formy pracy pozaszkolnej, jak kółka literackie i artystyczne, towarzystwa przyjaciół muzyki itd., co wzbogaci życie duchowe młodzieży i ułatwi jej rozumienie wartości artystycznych. Jest rzeczą jasną, że w szkole jugosłowiańskiej przywiązuje się wielką wagę do wychowania moralnego i rozumienia idei socjalistycznego humanizmu i nowych wartości, wyrosłych na gruncie nowych stosunków społecznych. Pod tym względem szczególnie dużo uwagi poświęca się wyrabianiu u młodzieży świadomości społecznej, należytego podejścia do życia i pracy w społeczeństwie, uświadomieniu związku między własnymi zainteresowaniami a dobrobytem i postępem społeczeństwa. Wielką wagę przywiązuje się także do rozwijania nowych koleżeńskich stosunków opartych na zasadach socjalistycznych, przestrzeganiu norm etycznych w życiu społecznym i osobistym. Jasne jest, że tego rodzaju wartości społeczne i moralne człowieka nie mogą ukształtować się w trakcie rozważań, lecz muszą wypłynąć z samych stosunków panujących wewnątrz szkoły i poza jej murami, w przeciwnym bowiem razie u młodzieży zrodzi się poczucie sprzeczności między głoszoną etyką a realnymi warunkami życia. Wielkie znaczenie posiada pod tym względem organizacja życia w szkole, szczególnie zaś działalność stowarzyszeń klasowych i ogólnoszkolnych, udział uczniów w rozwiązywaniu problemów szkoły, publiczne ocenianie wszystkich zagadnień oraz nowe stosunki między uczniami a nauczycielami, jak również wpływ czynników pozaszkolnych, przede wszystkim zaś rodziców i środowiska domowego.

W rezultacie scharakteryzowanej reformy nauczanie szkolne w Jugosławii i cały trud wokół wychowania i kształcenia młodego pokolenia przestawia się coraz bardziej na nowe wartości, odpowiadające warunkom i celom współczesnego życia. O celach tych decyduje linia rozwoju socjalizmu w Jugosławii, lecz treścią swoją wiążą się one jak najściślej ze wszystkimi humanistycznymi dążeniami i poszukiwaniami w innych krajach, gdzie

najwyższą instancją jest wartość człowieka i przyszłość całej ludzkości, zachowanie i dalsze wzbogacanie osiągnięć kultury ludzkiej, osiągnięcie szczęśliwego życia i wolności dla wszystkich.

SZKOLNICTWO W JUGOSŁAWII

Szkolnictwo	Szkoły		Uczniowie (w tysiącach)		Nauczyciele	
	1938/1939	1957/1958	1938/1939	1957/1958	1938/1939	1957/1958
Podstawowe obowiązkowe	9 190	14 257	1 471	2 316	34 663	71 803
Gimnazja	205	243	125	81	5 607	5 827
Średnie szkoły pedagogiczne	37	78	4	22	555	1 669
Dla średnich kadr technicznych	53	228	11	65	879	5 440
Średnie artystyczne	5	40	1	4	136	1 121
Dla kwalifikowanych robotników	766	759	70	118	6 174	9 388
Dla pozostałych kadr technicznych	4	36	—	2	23	454
Specjalne	21	90	3	7	232	867
Dla dorosłych	—	672	—	44	—	5 496
Dla kształcenia uzupełniającego	45	224	6	20	452	1 703
Wyższe	26	110	17	83	1 204	7 224

POSTAWA NAUCZYCIELI CZYNNIKIEM DECYDUJĄCYM W SAMOKSZTAŁCENIU

Toczy się obecnie szeroka dyskusja na temat samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. W dyskusji tej stawia się często pytanie: od jakich czynników zależy wartość i poziom samokształcenia? W odpowiedzi wysuwa się zwykle na pierwszy plan formy organizacyjne, jak: samokształcenie na konferencjach rejonowych, w ośrodkach metodycznych, w zespołach szkolnych itd. Przy tym wysuwa się różne koncepcje dotyczące tematyki samokształceniowej.

Czynniki te są ważne, ale nie one stanowią o skuteczności i poziomie samokształcenia. Głównych i istotnych warunków samokształcenia należy szukać w postawie nauczyciela, w jego chęciach, nastawieniach, dążeniach i nawykach. Gdy nauczyciel odczuwa potrzebę zdobywania wiedzy i stale dąży do rozszerzania i pogłębiania swych wiadomości, wykorzystując ku temu wszelkie nadarzające się okazje, gdy czyni to nie z nakazu zewnętrznego, ale dla własnej przyjemności, wówczas można mówić, że istnieje u niego tzw. postawa samokształceniowa. I wówczas nie jest najważniejszą sprawą, czy nauczyciel w swej pracy samokształceniowej oprze się o zespół samokształceniowy, ośrodek metodyczny lub konferencje rejonowe. Najpoważniejszą rzeczą jest, aby nauczyciel chciał kształcić się i miał dość silnej woli, aby kontynuować systematyczne wysiłki samokształceniowe.

Główny problem w dziedzinie rozwoju ruchu samokształceniowego wśród nauczycieli widzę nie w pytaniu: jakie są najlepsze formy organizacyjne samokształcenia i jaką należy dobierać tematykę — ale w pytaniu: jak wytworzyć u nauczycieli postawę samokształceniową i od jakich warunków zależy ta postawa?

W niniejszym artykule próbuję dać częściową odpowiedź na to drugie pytanie.

Widzę następujące główne warunki, od których zależy wytwarzanie postawy samokształceniowej u nauczycieli:

a) materialna niezależność nauczycieli,
b) świadomość potrzeby samokształcenia,
c) atmosfera samokształceniowa w szkole,
d) bodźce i wpływy zewnętrzne.

PODSTAWA MATERIALNA

Wydaje mi się, że im mniej będzie nauczyciel miał trosk w zakresie zaspokajania codziennych, materialnych potrzeb, im mniej będzie miał braków w tej dziedzinie, tym lepsza będzie sytuacja dla powstawania

u nauczycieli postawy samokształceniowej. Niestety, nauczyciele na ogół nie są wolni od tych trosk codziennych. Sytuacja materialna nauczycieli polepsza się zbyt wolno.

Oczywiście można tu mówić, że gdy ktoś ma zainteresowania i zamiłowania naukowe, to trudności materialne nie są przeszkodą w samokształceniu. Jest to słuszne twierdzenie i na pewno są tacy nauczyciele. Świadczy o tym coraz liczniejszy udział nauczycieli w różnego rodzaju studiach zaocznych. Znaczna część nauczycieli, a może nawet większość, nie ma jeszcze takiej postawy, takich zainteresowań naukowych i tak silnej woli, aby mimo trudności materialnych systematycznie dokształcać się. Pogoń za dodatkowymi zarobkami ogranicza wolny czas nauczycieli i ujemnie odbija się na samokształceniu.

Uposażenie nauczycieli jest ciągle za małe, za niskie są różnice między poszczególnymi grupami uposażeniowymi. Małe różnice w grupach z racji zdobytego wykształcenia są zbyt słabymi bodźcami dla dokształcania się.

Polepszanie pozycji materialnej nauczycieli przyśpieszyłoby kształtowanie postawy samokształceniowej u nauczycieli.

ŚWIADOMOŚĆ NAUCZYCIELI

Uświadomienie sobie przez nauczycieli potrzeby samokształcenia dla podnoszenia swojej pracy na wyższy poziom — to czynnik najważniejszy w kształtowaniu postawy samokształceniowej. Chodzi tu przede wszystkim o uświadomienie sobie braków w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Obserwacja pracy szkół i nauczycieli wykazuje, że z tą sprawą nie jest dobrze. Nauczyciele w ogromnej większości — jak mi się wydaje — są mało samokrytyczni. Zwykle wydaje im się, że uczą i wychowują dobrze mimo tego, że robią często kardynalne błędy metodyczne. (Twierdzę tak na podstawie obserwacji pracy wielu nauczycieli).

Brak samokrytycyzmu dochodzi niekiedy do tego, że wielu nauczycieli nie widzi rozbieżności między faktycznymi wynikami nauczania w zakresie przedmiotów, których uczą, a wymaganiami programów. Szczególnie często dzieje się tak w przedmiotach artystyczno-technicznych, jak: prace ręczne, rysunek i śpiew. Uczniowie otrzymują zwykle z tych przedmiotów oceny pozytywne, w większości bardzo dobre i dobre, mimo tego że często ich wiadomości i umiejętności tylko w drobnej części odpowiadają wymaganiom programowym.

Można by zanotować podobne fakty — chociaż w mniejszym stopniu — w zakresie innych przedmiotów nauczania. Podobnie też dzieje się w dziedzinie wychowawczej, może częściej jeszcze aniżeli w dziedzinie dydaktycznej.

Wydaje się nauczycielom w wielu szkołach, że wychowują zupełnie dobrze, mimo tego że niektóre podstawowe dziedziny wychowania w tych szkołach są zupełnie zaniedbane, jak wychowanie kolektywne, rozwija-

nie samorządności dzieci i młodzieży, wychowanie w duchu moralności świeckiej itd.

Nieuświadomienie sobie przez nauczycieli braków w pracy szkolnej powoduje często w konsekwencji niewidzenie potrzeby zdobywania wiedzy pedagogicznej i ogólnej.

Sądzę, że trzeba ukazywać nauczycielom różne braki i niedomagania ich pracy. Wydaje mi się, że skutecznym sposobem ku temu byłoby przeprowadzanie badań wyników nauczania i wychowania w szkołach dokonywane przez specjalne komisje. Na terenie każdego powiatu powinna istnieć taka komisja i systematycznie przeprowadzać badania w szkołach. Organizatorami badań mogłyby być ośrodki metodyczne.

Ukazywanie nauczycielom faktycznego stanu osiąganych przez nich wyników w zakresie nauczania i wychowania zachęciłoby ich do analizy swej pracy, szukania przyczyn braków, pomocy w literaturze pedagogicznej i u kierowników ośrodków, a tym samym przyczyniłoby się do rozszerzania ruchu samokształceniowego.

Innym sposobem prowadzącym do uświadomienia sobie przez nauczycieli braków w pracy mogą być szkoły wzorcowe i eksperymentalne. Szkoły te powinny prowadzić dobrze zorganizowaną pracę dydaktyczno-wychowawczą lub pracę eksperymentalną w zakresie stosowania nowych metod pracy. Szkoły wzorcowe różnić się mogą od pozostałych szkół tylko doborem najlepszych nauczycieli, a nie lepszym wyposażeniem materialnym. Nakłady finansowe w tych szkołach powinny być takie same jak w innych szkołach. Chodzi o to, aby pokazać, co i jak można zrobić w zakresie nauczania i wychowania przy tych samych środkach materialnych, ale przez stosowanie lepszych metod i lepszej organizacji pracy. Szkoły eksperymentalne mogą mieć wyposażenie o tyle lepsze, aby zaistniały warunki dla przeprowadzenia eksperymentu. Nauczyciele tych szkół winni mieć specjalne, dość duże, dodatki finansowe w celu zachęcenia dobrych nauczycieli do przechodzenia do tych szkół i do coraz lepszej pracy.

Nauczycielom pozostałych szkół należałoby umożliwić odwiedzanie szkół wzorcowych i eksperymentalnych, hospitowanie lekcji oraz innych zajęć.

W każdym powiecie należy zorganizować kilka szkół podstawowych wzorcowych i przynajmniej jedną eksperymentalną.

Wydaje mi się, że w ten sposób można więcej zrobić dla rozwijania szerokiego ruchu samokształceniowego wśród nauczycieli aniżeli przez zarządzenia administracyjne wprowadzające pewien przymus w tej dziedzinie, o czym pisze Józef Barbag w artykule *Dokształcanie nauczycieli systematyczne i obowiązkowe*. „Nowa szkoła" nr 12/59.

Wprowadzenie obowiązkowego dokształcania zarządzeniami administracyjnymi byłoby powracaniem do metod lat minionych, kiedy to nauczyciele musieli dokształcać się „ideologicznie", zdawać egzaminy, ale czynili to niechętnie, bez przekonania. To obowiązkowe szkolenie niewiele

wpłynęło na ulepszenie metod pracy i na kształtowanie się bardziej postępowej postawy nauczycieli.

Władze szkolne winny wymagać, aby nauczyciele podnosili swą pracę na wyższy poziom, aby realizowali w stu procentach programy nauczania, aby stosowali nowoczesne metody kształcące myślenie i samodzielność uczniów, aby swoje postępowanie dostosowywali do psychiki dzieci, aby kształtowali postępowe przekonania uczniów.

I tu jest miejsce na wydawanie odpowiednich zarządzeń i administracyjne dopilnowywanie ich realizacji.

W ten sposób nauczyciele byliby zmuszeni do samokształcenia nie przez zarządzenia administracyjne, ale przez zrozumienie jego potrzeby dla ulepszenia swej pracy.

ATMOSFERA SAMOKSZTAŁCENIOWA W SZKOLE

Atmosfera samokształceniowa w zespole nauczycielskim szkoły to czynnik bardzo sprzyjający samokształceniu. Jest ona wtedy, gdy u większości lub u znacznej części zespołu istnieją zainteresowania pewną problematyką naukową, gdy nauczyciele szukają powiązania zagadnień teoretycznych ze swoją praktyką, gdy na te tematy wymieniają poglądy ze sobą, dyskutują nie tylko na specjalnych zebraniach, ale codziennie, przy różnych okazjach, gdy wzajemnie, po koleżeńsku, odwiedzają lekcje, aby potem wymienić zdania dotyczące metod pracy. Gdy taka atmosfera wytworzy się u niektórych nauczycieli, zaczyna ona oddziaływać na innych, dotychczas obojętnych. „Zarażają się" oni ogólną atmosferą i mimo woli wciągają się do wspólnej dyskusji. Atmosfera samokształceniowa rodzi się w oparciu o wspólne dążenia zespołu nauczycielskiego do ulepszenia pracy daktyczno-wychowawczej. Z obserwacji różnych zespołów nauczycielskich wynika, że wtedy zjawia się inicjatywa samokształceniowa, gdy zespół postawił sobie jakieś interesujące nowe zadania dydaktyczno-wychowawcze do realizacji. Tam gdzie nauczyciele pracują twórczo i oceniają swoją pracę krytycznie, gdy próbują nowych metod pracy, tam są sprzyjające warunki dla powstania atmosfery samokształceniowej.

Samokształcenie nie zjawia się więc samo z siebie, lecz na podłożu potrzeb wynikających z codziennej pracy. Twierdzą niektórzy, że samokształcenie wynika z zainteresowań, jakie mają nauczyciele. Jest to częściowo słuszne. Trzeba wziąć pod uwagę, że ludzie mają różne zainteresowania, które zrodziły się na różnym tle pracy zawodowej. Odwołując się do tych posiadanych przez nauczycieli zainteresowań, można by tylko zachęcić, aby indywidualnie dalej rozwijali swe zainteresowania i kształcili się w danym kierunku, ale opierając się na tych indywidualnych zainteresowaniach, trudno zorganizować wspólne zespołowe samokształcenie, wiążące się z pracą nauczycielską i mające na celu głównie podnoszenie tej pracy na wyższy poziom.

Wydaje mi się, że dla stworzenia atmosfery samokształceniowej w szkole nie tylko trzeba odwoływać się do zainteresowań, jakie mają nauczyciele, ale przede wszystkim dążyć do wytworzenia nowych wartościowych zainteresowań samokształceniowych przez wysuwanie i realizację konkretnych zadań związanych z codzienną pracą.

Dla wytworzenia atmosfery samokształceniowej potrzebna więc jest atmosfera dobrej, twórczej pracy, wspólnych dążeń i walki o lepsze wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Powstawanie w szkole atmosfery samokształceniowej zależy od trzech głównych czynników: od kierownika (dyrektora szkoły), od istnienia w gronie inicjatorów w zakresie samokształcenia oraz od pracy ogniska ZNP.

Kierownik szkoły to główna, centralna osoba w zespole nauczycielskim, oddziaływa na nauczycieli przede wszystkim własnym przykładem. Gdy grono nauczycielskie widzi, że kierownik, mimo swych zwykle licznych obowiązków, interesuje się różnymi zagadnieniami, czyta, dyskutuje z nauczycielami w przyjacielskiej, nieurzędowej formie, gdy jest sam dobrym nauczycielem, próbującym stosować nowe i ciekawe metody pracy, wówczas za jego przykładem mogą pójść inni. A gdy oprócz tego kierownik potrafi obiektywnie stwierdzić i wykazać osiągnięcia i braki w pracy nauczycieli, wówczas ze swej strony stwarza sprzyjające warunki dla powstawania atmosfery samokształceniowej.

Prócz przykładu kierownika trzeba, aby znaleźli się w szkole nauczyciele mający zainteresowania naukowe. Wnoszą one potrzebną i cenną inicjatywę, podsuwają drugim do przeczytania niektóre książki czy artykuły z czasopism, inicjują dyskusje na różnych zebraniach i w kontaktach koleżeńskich. Osoby te mogą dużo zrobić dla uaktywnienia innych kolegów, gdy mają poparcie ze strony kierownika. Gdy grupa inicjatorów jest silna, wówczas może odegrać pozytywną rolę i bez takiego poparcia. Oto przykład.

Znałem szkołę, w której dwaj młodzi nauczyciele i jeden starszy tworzyli taką silną grupę aktywnych inicjatorów (zespół nauczycielski liczył kilkanaście osób). Grupa ta spełniała w zespole poważną rolę pobudzającą do samokształcenia, mimo braku poparcia i zainteresowania ze strony kierownika. Nauczyciele ci prowadzili w swoim gronie częste, a nieraz zażarte dyskusje na temat przeczytanych artykułów lub wydarzeń szkolnych. Inni członkowie zespołu nauczycielskiego włączali się stopniowo do dyskusji, włączał się też czasem kierownik szkoły, aby powiedzieć swoje zdanie. Aktywna trójka po pewnym czasie stworzyła zespół dyskusyjny, do którego wciągnęła się większość nauczycieli wraz z kierownikiem.

Ognisko ZNP może spełnić główną i podstawową rolę w stworzeniu atmosfery samokształceniowej w szkołach. Właśnie Ognisko winno wyszukać osoby, które mogą spełniać rolę inicjatorów w zespole nauczycielskim, pomóc i poprzeć ich wartościowe inicjatywy. Gdy takiego poparcia nie ma, wiele cennych myśli i wartościowych poczynań marnuje się.

BODŹCE I WPŁYWY ZEWNĘTRZNE

Dalszym warunkiem wytwarzania postawy samokształceniowej u nauczycieli jest oddziaływanie na zespoły nauczycielskie czynników zewnętrznych. Mam tu na myśli osoby nie należące do zespołów nauczycielskich, ale odwiedzające szkołę, oraz konferencje rejonowe.

Osoby odwiedzające szkołę, jak inspektorzy, wizytatorzy, kierownicy ośrodków i ognisk metodycznych, mogą zrobić wiele dla samokształcenia z kilku względów:

a) potrafią lepiej aniżeli uczący w danej szkole zaobserwować niektóre braki oraz ciekawsze formy pracy zasługujące na upowszechnienie,

b) przynoszą nowe pomysły zaczerpnięte z kontaktów z różnymi nauczycielami i szkołami oraz z obserwacji różnych form pracy szkolnej i samokształceniowej,

c) nowe koncepcje są zwykle przyjmowane przez zespół chętniej aniżeli od najbliższych kolegów dlatego, że pochodzą od osób postronnych i cieszących się autorytetem.

W ostatnim stwierdzeniu zawiera się główny warunek, od którego zależy spełnienie przez osoby odwiedzające szkołę pozytywnej roli w wytwarzaniu u nauczycieli postawy samokształceniowej. Warunkiem tym jest autorytet opierający się na wiedzy i doświadczeniu.

A czy zawsze osoby wizytujące i odwiedzające szkołą mają ten autorytet?

Wiadomo ogólnie, że nie zawsze. Inspektorzy szkolni i pracownicy pedagogiczni inspektoratów oświaty w większości nie mają wyższego pedagogicznego wykształcenia. Mają często doświadczenie pedagogiczne, które, bez oparcia o współczesną wiedzę teoretyczną, jest niewystarczające. Podobnie przedstawia się sprawa z kierownikami ośrodków metodycznych. Wizytujący i odwiedzający szkołę często nie potrafią oświetlić pracy szkoły z punktu widzenia teorii pedagogicznej. Omawiają i krytykują lekcje i inne formy pracy dydaktyczno-wychowawczej z punktu widzenia własnego, subiektywnego zdania, bez naukowego uzasadnienia. Nie potrafią wskazać nauczycielom jakichś szerszych, ciekawych i wartościowych perspektyw w ich pracy. Zdarza się nierzadko, że nauczyciele szkół podstawowych, studiujący zaocznie, posiadają więcej wiedzy aniżeli osoby wizytujące. Stan taki nie przysparza wizytującym autorytetu.

Należy przypuszczać, że stan taki i związany z nim brak zaufania do kierowników ośrodków metodycznych spowodował wystąpienie charakterystycznego zjawiska, o którym pisze Józef Barbag we wspomnianym artykule w „Nowej Szkole . Autor uważa, że potrzebna jest zmiana zarządzenia Ministerstwa Oświaty zezwalającego kierownikom ośrodków na hospitowanie lekcji tylko wówczas, gdy poprosi o to zainteresowany nauczyciel, praktyka bowiem wykazała, że kierownicy od dwóch lat czekają bezskutecznie na to zaproszenie. Należy więc „nie tylko pozwolić kierowni-

kom ognisk na hospitowanie lekcji, ale zobowiązać do tego, aby mogli udzielać nauczycielom bezpośredniego instruktażu".

Wydaje mi się, że chyba nie tędy droga do budzenia u nauczycieli chęci do samokształcenia. Jeżeli nauczyciele nie zapraszają kierowników ognisk na swe lekcje, a równocześnie ogólnie stwierdza się, że nauczyciele w masie mają dobrą postawę i pracują ofiarnie, to brak zaproszeń nie wynika z ich złej postawy i masowej niechęci do podnoszenia swej pracy na wyższy poziom. Przyczyn tego zjawiska należy więc szukać nie w postawie nauczycieli, ale u kierowników ognisk metodycznych i w pracy tych ognisk. Nie jest właściwym wyjściem z tej sytuacji zarządzenie administracyjne, dające kierownikom ognisk prawo do hospitowania lekcji, ale słuszniejszym wyjściem jest dobór odpowiednich kierowników ośrodków metodycznych, takich, którzy zaimponują nauczycielom wiedzą i doświadczeniem, którzy potrafią być szczerymi przyjaciółmi nauczycieli i w koleżeńskiej formie przynieść do szkoły radę i pomoc oraz rozbudzić chęć i zapał do samokształcenia u nauczycieli.

Nauczyciele posiadający powyższe cechy i nadający się na kierowników ośrodków są w terenie, ale często nie chcą obejmować funkcji kierowników, między innymi z następujących przyczyn:

a) za słabe są bodźce materialne, za niskie dodatki, za małe zniżki godzin w stosunku do poważnych obowiązków kierowników ośrodków,

b) niepopularność dotychczasowych PODKO i WODKO wśród nauczycielstwa nie zachęca do pracy w teraźniejszych ośrodkach metodycznych.

Stworzenie odpowiednich bodźców materialnych jest w mocy władz szkolnych, a popularność i autorytet ośrodków wzrośnie, gdy będą w nich odpowiedni ludzie.

Konferencje rejonowe też mogą spełnić pożyteczną rolę w dziedzinie wytwarzania u nauczycieli postawy samokształceniowej — głównie przez to, że mogą być czynnikiem wywołującym zainteresowania i pobudzającym do samokształcenia. Piszę „mogą" dlatego, że tylko dobrze zorganizowane i przeprowadzone konferencje spełniają te zadania.

Widzę dwa decydujące warunki skuteczności konferencji rejonowych dla rozwijania samokształcenia: odpowiedni dobór tematyki konferencji i umiejętne powiązanie teorii z praktyką.

Przy doborze tematyki nie można zajmować skrajnych stanowisk: ustalać tematykę tylko ogólnopedagogiczną albo tylko praktyczno-metodyczną, gdyż grozi to oderwaniem teorii od praktyki lub też zejściem do wąskiego praktycyzmu. Wydaje mi się, że w ogóle szkodliwe jest takie przeciwstawienie tematyki ogólnej tematyce praktycznej. Nie powinno być na konferencji rejonowej omawiania ogólnych problemów bez powiązania ich z praktyką szkolną, a z drugiej strony, nie powinno się przeprowadzać analizy praktycznych form pracy bez oświetlenia ich przez teorię.

Jestem zdania, że konferencje, na których jest pokazana lekcja albo jakaś inna praktyczna forma zajęć szkolnych, mają większą wartość aniżeli konferencje poświęcone tematyce tylko teoretycznej, ogólnej. Warunkiem jednak wartości konferencji łączonych z pokazem praktycznych zajęć jest umiejętna analiza tych oglądanych zajęć z punktu widzenia teorii pedagogicznej.

Ścisłe wiązanie analizy praktycznych form pracy z ogólną problematyką jest jedną z dróg prowadzących do budzenia u nauczycieli zainteresowania ogólnymi zagadnieniami pedagogicznymi. Ponieważ takich ogólnych zainteresowań jest stosunkowo mało wśród nauczycieli, więc ta forma pracy nabiera szczególnego znaczenia.

Konferencje poświęcone w całości ogólnej tematyce powinny też w maksymalnym stopniu realizować zasadę łączenia teorii z praktyką. W tym celu referaty ogólne mogą być wprowadzeniem w zagadnienia, które będą następnie opracowywane na konferencjach o charakterze metodycznym, mogą być ogólnym podsumowaniem pracy konferencji praktyczno-metodycznych. Referujący ogólne zagadnienia powinien ilustrować je licznymi przykładami z praktyki szkolnej.

Konferencje rejonowe nie zastąpią systematycznego samokształcenia indywidualnego lub zespołowego, ale mogą mieć znaczny wpływ na nie przez to, że mogą zaciekawić niektórymi problemami, wskazać zagadnienia, nad którymi warto popracować, w pewnym stopniu ukierunkować systematyczną pracę samokształceniową. Pobudzanie, zachęcanie, wywoływanie zainteresowań, wskazywanie problemów — oto istotne i główne zadania konferencji rejonowych.

SAMOKSZTAŁCENIE INDYWIDUALNE CZY ZESPOŁOWE

Wyłania się kwestia form systematycznej pracy samokształceniowej oraz związanego z tym sporu, jaki toczą niektórzy o to, czy lepsza jest forma indywidualna, czy zespołowa. Wydaje mi się, że sprawa ta nie jest najważniejsza. Rzecz główna i podstawowa to wytworzenie postawy samokształceniowej u nauczycieli. Gdy ten warunek jest spełniony, gdy nauczyciel ma chęć i zapał do samokształcenia, to jest rzeczą drugorzędną, czy będzie się dokształcał indywidualnie, czy też zespołowo. Nie mają racji ci, którzy sądzą, że tylko zorganizowana zespołowa forma pracy samokształceniowej ma wartość. Niekiedy praca indywidualna daje więcej niż zespołowa. Nie jest jednak rzeczą obojętną sprawa pomocy koleżeńskiej w samokształceniu. W każdym zespole powinna być taka pomoc zorganizowana. Skuteczną i wypróbowaną formą pomocy są zebrania samokształceniowe zespołu nauczycielskiego.

Główna część pracy samokształceniowej może odbywać się indywidualnie w czasie między zebraniami zespołu. Tylko ten uprawia pożyteczne samokształcenie, kto indywidualnie dużo czyta, studiuje i szuka odpowie-

dzi na pytania i wątpliwości rodzące się podczas samodzielnej lektury. Jednym z największych błędów niektórych zespołów było przecenianie samokształcenia zespołowego, a niedocenianie indywidualnego. Oczywiście nie można umniejszać wartości pracy zespołowej. Odgrywa ona dużą rolę w samokształceniu polegającą na wyjaśnieniu trudniejszych problemów, ukierunkowywaniu, zaprawianiu do samodzielnego wypowiadania się itd.

Udział nauczycieli w zebraniach zespołowych powinien być dobrowolny. Nauczyciele odznaczający się postawą samokształceniową przyjdą chętnie na wspólne zebranie, aby przedyskutować trudniejsze zagadnienia i przy pomocy kolegów lepiej je zrozumieć. Gdy na zebraniach będzie omawiana ciekawa tematyka, przyjdą też nauczyciele, którzy nie mają jeszcze takiej postawy. Przyjdą z ciekawości, może i dlatego, że przyjście ich jest zupełnie dobrowolne. Zmuszanie nauczycieli do obowiązkowego uczestnictwa w zebraniu samokształceniowym, kontrolowanie obecności jest czymś sztucznym, nie godzącym się z atmosferą swobody, nieskrępowania, naturalności, jaka powinna panować na takich zebraniach. Wymuszona obecność na zebraniach, a może jeszcze obowiązkowe, z góry przydzielone zabieranie głosu w dyskusji, wyciąganie konsekwencji w stosunku do nieobecnych — to metody, które zbankrutowały. Wracanie do nich byłoby krokiem wstecz w rozwijaniu ruchu samokształceniowego.

Łatwiej jest zmusić nauczycieli do formalnego uczestnictwa w zebraniach samokształceniowych, trudniej natomiast stworzyć takie warunki, aby nauczyciele odczuli potrzebę samokształcenia i w celu zaspokojenia tej potrzeby szukali pomocy w zespołach samokształceniowych. Wydaje mi się, że trzeba skończyć z łatwizną, a wejść na trudniejszą, jedynie skuteczną, drogę budzenia zainteresowań, zapału, stwarzania warunków do kształtowania u nauczycieli postawy samokształceniowej.

JÓZEF GALANT
Przemyśl

Z BADAŃ NAD STANEM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH PIERWSZYCH

PROBLEMY I METODA BADAŃ

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było stwierdzenie faktycznego stanu organizacji pracy ucznia w zakresie języka polskiego w klasie pierwszej w szkole i w domu. Tak sformułowany cel ogólny wymagał rozwiązania wielu problemów, stanowiących ze swej strony osobne, choć ściśle wzajemnie powiązane, grupy zagadnieniowe. Pragnąc uwzględnić przynajmniej najważniejsze z nich, należało uświadomić sobie, że:

1. Nauka języka polskiego w klasie pierwszej realizować powinna następujące cele:

a) od strony dydaktycznej — wyrabianie w dzieciach odpowiednich dla tego poziomu sprawności (umiejętności) w zakresie mówienia oraz zaczątków sprawności w zakresie czytania i pisania;
b) od strony psychologicznej — wszechstronne rozwijanie psychiki dziecka, a w szczególności jego władz poznawczych w ramach nowej dla dziecka działalności, jaką jest uczenie się;
c) od strony wychowawczej — kształtowanie w nowych dla dziecka warunkach działalności poznawczej w grupie rówieśników całego zespołu różnorodnych wychowawczo pożądanych postaw, między innymi wyrabianie pozytywnej postawy do nauki szkolnej.

Przez rozwijanie władz poznawczych dziecka rozumiemy tutaj przede wszystkim rozwijanie jego spostrzegawczości i myślenia w procesie kształtowania zaczątków umiejętności poznawania rzeczywistości, co ze swej strony zakłada konieczność nauczania aktywizującego, problemowego i indywidualizującego.

2. Podobnie jak wszelki kierowany proces zdobywania wiadomości i umiejętności (sprawności), również i nauka języka polskiego w klasie pierwszej składa się z dwóch członów: procesu nauczania, dokonywanego przez nauczyciela, i procesu (a ściślej procesów) uczenia się, odbywającego się (odbywających się) w uczniach.

3. Obok pracy na lekcji uczniowie klasy pierwszej są stopniowo wdrażani także do pracy w domu.

Wziąwszy pod uwagę powyższy zespół celów i zadań nauki języka polskiego w klasie pierwszej, badanie nasze poświęciliśmy naświetleniu czterech wybranych z tego zespołu grup zagadnień, które uznaliśmy za kluczowe dla odpowiedzi na pytanie, jak się przedstawia poziom nauczania języka polskiego w klasach pierwszych? Wspomniane grupy zagadnieniowe dają się sprowadzić do następujących głównych pytań:

1. Jak kształtowane są na języku polskim w klasie pierwszej umiejętności mówienia, czytania i pisania?

2. Jak poznaje dziecko rzeczywistość w toku nauki w klasie pierwszej, tj., jakie w tym poznawaniu partycypują procesy psychiczne (poznawcze)?

3. Na ile wyrabia się w dziecku dodatnią postawę do nauki szkolnej?

4. Jaką rolę spełnia w procesie pedagogicznym w klasie pierwszej praca domowa ucznia?

Z uwagi na charakter zebranych materiałów (protokóły lekcyjne) wymienione zagadnienia zostały naświetlone głównie od strony działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, natomiast działalność uczniów mogła być analizowana jedynie pośrednio, a to przez analizę procesu nauczania całej klasy.

Wykorzystane w pracy materiały badawcze składają się przede wszystkim z protokółów lekcyjnych, ponadto zaś z zapisanych wywiadów, przeprowadzonych z nauczycielami hospitowanych klas. Część materiałów została zebrana przeze mnie, a część przez słuchaczy czwartego i piątego roku Wydziału Zaocznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie.

W Warszawie starałem się przeprowadzić obserwacje lekcji u nauczycieli mających większe doświadczenia w pracy z klasą pierwszą. Również słuchacze PWSP hospitowali przeważnie lekcje starszych, doświadczonych nauczycieli.

Zarówno protokóły własne, jak i otrzymane od słuchaczy PWSP sporządzone były według jednolitej instrukcji.

Wszystkich analizowanych w tej pracy „obserwacji" lekcji dokonano w 22 klasach pierwszych, 20 szkół. Materiały zebrane przeze mnie pochodzą ze szkół warszawskich, podczas gdy protokóły sporządzone przez słuchaczy PWSP — z wyjątkiem czterech — z innych miast i miasteczek Polski.

Wszystkie materiały badawcze zebrane zostały w latach 1956/57 i 1957/58. Ogółem objęto analizą 77 lekcji prac ręcznych. Lekcje rysunków i prac ręcznych obserwowano w tym celu, aby stwierdzić, czy i w jakim stopniu zajęcia te wiążą się z tematyką i z pracą uczniów na języku polskim.

Aby odpowiedzieć na pytania, uznane wyżej za problemy niniejszej pracy, trzeba było przeprowadzić szczegółową analizę wszystkich protokółów lekcyjnych. Dokonano tego poprzez kwalifikacje każdego materiału z punktu widzenia wielu kryteriów, przyjętych dla danej grupy zagadnieniowej. Uzyskanie w rezultacie względnie obiektywnej i dokładnej jakościowej charakterystyki pracy pedagogicznej w poszczególnych klasach możliwe było, naszym zdaniem, tylko na drodze pośredniej, to jest przez zastosowanie ilościowej oceny tej pracy.

Z uwagi na to, że ilości protokółów pochodzących z poszczególnych klas były niejednakowe i stosunkowo nieduże (od 2 do 7, a przeważnie 4), kwalifikacje materiału odniesiono nie do pojedynczych protokółów, lecz do całości protokółów uzyskanych z danej klasy. Z tych też względów ograniczono się do podawania liczb absolutnych, nie przeliczonych na procenty w stosunku do ogólnej ilości klas (22).

Kluczową sprawą w zakresie metody kwalifikowania, to jest oceny materiałów, był należyty dobór szczegółowych kryteriów. Decydował on bowiem tak o kierunku całej analizy, jak i o tym, czy pokrewne fakty opisywane w różnych protokółach zostaną tak samo zakwalifikowane.

Stąd też drugim zagadnieniem obok doboru odpowiednich kryteriów była sprawa skali, która pozwoliłaby na ocenę stopnia realizacji poszczególnych postulatów zawartych w wymienionych przedtem celach nauczania języka polskiego w klasie pierwszej.

Posługując się w toku całej naszej pracy ilościowym wartościowaniem lekcji, co jest — jak się zdaje — pewną innowacją w tego typu badaniach, obiektywizujemy w dużym stopniu ocenę tych lekcji. Z drugiej jednak

strony, zdajemy sobie sprawę z tego, iż postępowanie takie nie eliminuje całkowicie pewnej dowolności wyrażającej się w przyjęciu takiego, a nie innego systemu wartości.

Oto skrótowy opis tego systemu.

Całość materiału badawczego przeanalizowano z punktu widzenia czterech wymienionych na początku artykułu grup zagadnieniowych. W ramach każdej z nich dokonano analizy protokółów pod kątem specyficznych dla danej grupy kryteriów. Uwzględnienie w pracy pedagogicznej w danej klasie poszczególnego kryterium (cechy) oznaczono bądź liczbą 1, bądź liczbą 2, w zależności od tego, czy kryterium to określało nauczanie aktywizujące, to jest takie, gdzie aktywność dziecka jest rezultatem nauczania problemowego, gdzie w toku działania zjawiło się myślenie i temu działaniu towarzyszyło (wartość 2), czy też oznaczało brak takiego nauczania (wartość 1). Wartość tę wymnażano z kolei przez jedną z liczb oznaczających stopień nasilenia występowania danej cechy-kryterium (od 1 do 3).

Odpowiednie tabelaryczne zestawienia (które tutaj z uwagi na brak miejsca opuszczamy) dały możność stwierdzenia — z jednej strony — w jakim stopniu występują określone cechy procesu nauczania (np. pogłębianie wiadomości dzieci, korzystanie z pomocy naukowych itp.) w badanych 22 klasach jako całości, z drugiej zaś — jak wygląda proces nauczania w określonych klasach z punktu widzenia oddzielnych kryteriów.

Zagadnienia obu tych rodzajów stanowią właśnie treść następnego rozdziału, w którym podany zostanie w charakterze przykładu fragment szczegółowej analizy wybranego problemu jednej z czterech grup zagadnieniowych wymienionych w paragrafie 1.

II. FRAGMENT ANALIZY MATERIAŁÓW DOTYCZĄCEJ POZNAWANIA PRZEZ DZIECI OBIEKTYWNEJ RZECZYWISTOŚCI W ZWIĄZKU Z ĆWICZENIAMI W MÓWIENIU

Ćwiczenia w rozwijaniu mowy dziecka są kształcące, jeśli łączą się z aktywnym poznawaniem rzeczywistości, a także z jej przeżywaniem.

W klasie pierwszej dziecko powinno poznawać elementy rzeczywistości w sposób pogłębiony w stosunku do tego, co zna z otoczenia. Wiadomości, z którymi przychodzi do szkoły, są zazwyczaj bardzo urywkowe. W trakcie pogadanki nauczyciel powinien rozszerzać horyzont myślowy dziecka, aby dowiadywało się ono stale czegoś nowego i istotnego.

Pogłębienie wiadomości daje najlepsze efekty wówczas, jeśli odbywa się w związku z działaniem i przy stawianiu jakiegoś problemu.

Nawiązywanie do wiadomości dzieci dokonywało się głównie w związku z pogadanką oraz przy omawianiu obrazka poprzedzającego nową czytankę, jak też w związku z opracowaniem nowej litery. Tylko w jednym wypadku omawiano ilustrację specjalnie dla ćwiczeń w mówieniu i tylko w jednym odwoływano się do doświadczeń dzieci zdobytych przez nie na zorganizowanej uprzednio wycieczce.

Sposoby, przy jakich pomocy nawiązywano do dotychczasowych doświadczeń dzieci, podzieliliśmy na takie, w których nauczyciele stawiali przed dziećmi jakieś problemy, i na takie, w których odbywało się to w sposób nieukierunkowywany problemowy.

Oto odpowiednie przykłady. Pierwszy na bezproblemowe nawiązywanie do wiadomości dzieci, a drugi — na problemowe:

I

Fragment protokołu C 6

N. Kto z was był na pochodzie Pierwszego Maja?
(Kilkoro dzieci podnosi ręce).
N. Co wyście widziały?
U. My widziałyśmy sztandary.
U. My widziałyśmy chorągwie.
N. Jakie były te sztandary?
U. Czerwone.
N. I jakie jeszcze?
U. Te sztandary były biało-czerwone.
N. Jakiego państwa sztandary są biało-czerwone?
U. Naszego państwa.

II

Fragment protokołu H 33

N. O jakich zwierzętach czytaliśmy ostatnio w elementarzu?
U.W. Ostatnio czytaliśmy o owieczce.
U.Z. Ostatnio czytaliśmy o śwince.
U.T. Ostatnio czytaliśmy o kaczuszkach.
N. Ale jeszcze o czym czytaliśmy?
U.S. Jeszcze czytaliśmy o krówce.
N. A jak nazywamy te wszystkie zwierzęta?
U. Zwierzęta domowe.
N. Dobrze. Kto teraz z was powie, dlaczego tak je nazywamy?
U. Bo ludzie trzymają je w gospodarstwie, koło domu.
U. Opiekują się nimi.
N. Po co ludzie trzymają zwierzęta domowe, np. krowy?
U.T. Krowa nam daje mleko.
(Wszystkie dzieci podnoszą ręce...)

Bezproblemowe nawiązywanie do doświadczeń dzieci miało wyraźną przewagę nad problemowym, i to zarówno pod względem ilości klas, w których występowało, jak i stopnia nasilenia. Polegało ono przede wszystkim na odwoływaniu się do pamięci dzieci, przy tym nauczyciele wymagali zazwyczaj od dzieci przypomnienia sobie i podania jakichś pojedynczych faktów, nie zaś wyciągnięcia ogólniejszych wniosków na podstawie znajomości różnych faktów. Przy określaniu stopnia nasilenia kierowaliśmy się ilością pytań, a przede wszystkim ich treścią, tzn. tym, jakie miały one znaczenie dla poznawania przez dzieci otaczającej rzeczywistości.

W taki czy inny sposób w toku ćwiczeń w mówieniu nauczyciele nawiązywali do posiadanych przez dzieci wiadomości. Gorzej natomiast przedstawia się na tychże ćwiczeniach sprawa ich pogłębiania i rozszerzania. Aż w siedmiu klasach ćwiczenia w mówieniu nie zawierały tych momentów.

Dokonana przez nas szczegółowa analiza zebranego materiału (przedstawiona tutaj tylko fragmentarycznie), wskazuje na to, że w żadnej z badanych klas nie uwzględniono w sposób pełny warunków, jakim powinno odpowiadać nauczanie problemowe. Dotyczy to zarówno nawiązywania do wiadomości już posiadanych, jak i ich pogłębiania.

Nigdzie nie stwierdziliśmy, aby dzieci same rozwiązywały w toku działania jakiś problem postawiony przed nimi przez nauczyciela. Co

najwyżej w niektórych klasach miały miejsce pewne nikłe próby rozwijania myślenia. Na podstawie kilku przeważnie uprzednio już znanych im faktów dzieci wydawały jakieś sądy o nowej sytuacji i potrafiły te sądy uzasadnić. Scharakteryzowane wyżej próby rozwijania myślenia dzieci — w związku z pogłębianiem ich wiadomości — wystąpiły w 8 klasach (w 6 w stopniu wyraźniejszym, a w 2 w małym).

Miarą stopnia rozwijania myślenia był dla nas stopień trudności, jaki przedstawiało dla dziecka znalezienie poprawnej odpowiedzi.

W siedmiu klasach nie tylko nie pogłębiano wiadomości dzieci w sposób problemowy, ale w ogóle nie stosowano żadnych zabiegów w tym zakresie (przynajmniej na obserwowanych lekcjach). Dla ścisłości trzeba również zaznaczyć, że nawet w klasach, gdzie wystąpiło zjawisko problematyzującego pogłębiania wiadomości, nie postępowano tak w toku całej pogadanki, że zatem również tam problematyzacja przeplatała się często z nauczaniem bezproblemowym, które, ilościowo rzecz biorąc, zawsze przeważało.

Jakkolwiek w klasie pierwszej trudne bądź niezrozumiałe wyrazy i zwroty nie zdarzają się zbyt często, to jednak pewien ich zasób musi się przecież znaleźć w obrębie ćwiczeń w mówieniu, jest to bowiem niezbędny warunek rozszerzania języka dziecka i przygotowania go do pracy w klasach następnych.

Oto pozytywny przykład na to, w jaki sposób objaśniano dzieciom trudniejsze lub niezrozumiałe wyrazy:

Przykład z protokołu F. 23

N. Proszę o te jabłuszka, które dzieci miały przynieść.
(Kilkoro dzieci podaje jabłka i gruszki).
N. Proszę powiedzieć, kto z dzieci był w sadzie?
(Większość dzieci podnosi ręce).
N. Co dzieci widziały w sadzie?
U. Jabłka.
U. Ja widziałem jabłoń i dwie grusze.
U. Ja widziałem śliwki i wiśnie.
U. Ja widziałem drzewa.
N. Jak nazywają się te drzewa, które rosną w sadzie?
U. Drzewa owocowe.
N. Jakie drzewa rosną w sadzie?
U. Jabłoń.
U. Gruszki.
U. Śliwki.
N. (Podnosi do góry cztery jabłka). Jak się nazywają te drzewa, z których mamy jabłka?
U. Te drzewa nazywają się jabłonie.
N. Jak się nazywają te drzewa, z których mamy gruszki?
U. Grusze.
N. Kiedy dojrzewają owoce?
U. Jesienią.
N. Czy teraz w sadach są jeszcze owoce?
U. Już nie ma.
N. Co nawet już opadło?
U. Już opadły liście.

Niełatwo jest objaśniać dzieciom mniej lub bardziej niezrozumiałe dla nich pojęcia w sposób prosty, to jest odwołujący się do ich własnych wy-

obrażeń, a zarazem adekwatny, to znaczy zgodny z rzeczywistym zakresem danego pojęcia. A przecież trzeba jednocześnie umieć zainteresować dzieci, wydobywając od nich to, co już wiedzą na ten temat, oraz następnie sprawdzić, czy zrozumienie przez nie danego pojęcia odpowiednio rozszerzyło się i pogłębiło na skutek objaśnienia.

Przytoczony przykład ilustruje właściwe postępowanie nauczycielki przy odróżnicowywaniu pojęć (wyrazów) bliskoznacznych (lecz nie identycznych w treści), których część dzieci używała na początku lekcji zamiennie (owoce, a drzewa owocowe).

Wyjaśnianie znaczenia trudnych wyrazów lub zwrotów miało miejsce w 11 klasach, z tego w 8 klasach w stopniu średnim lub małym. Fakt, że w pozostałych 10 klasach nie wystąpiło objaśnienie znaczenia trudnych wyrazów czy zwrotów, nie jest miarodajny sam przez się. Przy metodzie hospitacji tylko kilku lekcji w danej klasie nie można stwierdzić, czy używane wyrazy wymagały akurat objaśnienia, nie zna się bowiem dobrze ani ogólnego poziomu klasy, ani przebiegu lekcji poprzednich. Z tego względu nie można było podzielić lekcji na takie, na których powinno wystąpić objaśnianie, i na takie, na których mogło ono nie wystąpić. Niemniej szczegółowa analiza materiałów zdaje się wskazywać na to, że w niektórych z tych 10 pozostałych klas zachodziła wyraźna potrzeba wyjaśnienia trudnych lub niejasnych wyrazów.

Ćwiczenia słownikowe nie polegają tylko na wyjaśnieniu znaczenia nowych wyrazów i zaznajamianiu dzieci z możliwie pełnym zakresem znaczeniowym poszczególnych wyrazów, ale także na aktywizowaniu biernego słownika dzieci. W 10 klasach na 21 wchodzących tutaj w rachubę w jednej klasie na hospitowanych lekcjach nie przeprowadzono ćwiczeń w mówieniu, to jest prawie w połowie klas, ćwiczenia w mówieniu nie były połączone z bogaceniem słownika dzieci, a tylko w trzech klasach nauczyciele poświęcali dużo uwagi realizacji tego zadania. Jako przykład właściwego rozwijania mowy dzieci może służyć lekcja w klasie „G", której zadaniem było wprowadzenie wyrazu podstawowego „ulica". Nauczycielka korzystała podczas niej nie tylko z obrazka z elementarza, ale i z całego zespołu innych środków poglądowych.

Tym samym przechodzimy do następnego zagadnienia dotyczącego korzystania z pomocy naukowych. Wspomniana lekcja została poprzedzona wycieczką, zastosowano na niej wiele atrakcyjnych pomocy naukowych w postaci autentycznych zabawek dziecięcych (auto, autobus, tramwaj, trolejbus, karetka pogotowia), którymi dzieci same operowały, oraz dużą ilustrację ogólną z możliwością uzupełnienia jej nowymi szczegółami. Zorganizowano także jako istotny fragment lekcji zabawę ruchową, w której dzieci spełniały ważne funkcje (milicjanta, przechodniów i pojazdów). Celem zabawy była nauka przechodzenia przez ulicę. Celom lekcji służyła również druga zabawa (naśladowanie jazdy na rowerze i pracy szofera), będąca zarazem ćwiczeniem gimnastycznym. Wszystkie te środki zmierzały do tego, aby w rozmaity sposób przy zaangażowaniu całej osobowości dzieci rozszerzyć posiadane już przedtem przez nie pojęcie ulicy, wzbogacając te ostatnie o kilka ważnych, a często i nowych elementów, takich, jak znajomość wyrazów „przechodnie" i „pojazdy". Trzeba także nadmienić, że na lekcji tej dzieci miały dużo okazji do wypowiadania się powiązanego z obserwacją aktualną, z odwoływaniem się do poprzednich doświadczeń, a nawet z samym działaniem.

Jednakże korzystanie z pomocy naukowych, które tak umiejętnie realizowane było w klasie „G", w innych badanych klasach należało raczej

do rzadkości, bowiem aż w 13 na 21 omawianych tutaj klas nie stosowano na hospitowanych lekcjach żadnych pomocy naukowych. W pozostałych 8 klasach, z wyjątkiem trzech klas (F, G i J), były nimi tylko ilustracje.

Do tego momentu zajmowaliśmy się tylko tym, w jakim stopniu określone cechy procesu nauczania, wymienione w kryteriach, występowały w badanych klasach jako całości. Obecnie więc trzeba zająć się niejako odwrotną stroną obrazu, a mianowicie tym, jak wyglądał z punktu widzenia tychże kryteriów proces nauczania w poszczególnych klasach.

Poniżej przytoczymy zwarte charakterystyki poszczególnych wyróżnionych przez nas typów, odzwierciedlających 4 poziomy pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie poznawania rzeczywistości przez ucznia. Przedstawimy je kolejno od typu działalności nauczyciela najbardziej przygodnej i najmniej zaplanowanej do typu działania najwyraźniej świadomego i celowego, a zarazem problematyzującego.

Typ IV (5 klas)

W klasach zakwalifikowanych do tego typu stwierdzono jedynie przygodne i sporadyczne występowanie elementów poznawania przez dzieci obiektywnej rzeczywistości.

Typ III (6 klas)

Charakteryzuje się on tym, że poznawanie obiektywnej rzeczywistości odbywa się w sposób przygodny i niesystematyczny. O zjawiskach z otaczającego świata mówiły głównie dzieci. Wiadomości ich bądź nie były wcale uzupełniane przez nauczycieli, bądź też nauczyciele tylko od czasu do czasu wtrącali jakąś luźną informację. Niektóre z pytań nauczycieli pociągały za sobą wypowiedzi dzieci, dotyczące czy to zjawisk przyrodniczych lub społecznych, jednakże pytania tego rodzaju były — po pierwsze — nieliczne, a po drugie — dotyczyły różnych przedmiotów czy zjawisk. Przy pogadankach tego typu nie odnosiło się wrażenia, że nauczyciel świadomie stara się wzbogacić wiedzę dzieci o otaczającym świecie, że zdaje sobie sprawę, w jaki sposób i o jakie elementy wzbogaca na danej lekcji ich wiedzę. Na tego rodzaju lekcjach brak było przy tym jakiegoś podsumowania, zebrania wiadomości, do których dzieci doszły.

Typ II (6 klas)

W odróżnieniu od poprzedniego typu w tych klasach poznawanie obiektywnej rzeczywistości odbywało się na ogół w sposób celowy i świadomy. W toku pogadanki nauczyciel tak kierował wypowiedziami dzieci, aby na temat jednego przedmiotu lub zjawiska mówiły możliwie dużo, przy tym wiadomości dzieci sam uzupełniał istotnymi szczegółami. Poza tym na tych lekcjach były zadawane pytania, które nie tylko odwoływały się do wiadomości dzieci, ale pobudzały je do myślenia, do wyciągania jakichś wniosków czy uogólnień. Także kierowanie spostrzeżeniami dzieci dokonywało się tutaj w sposób bardziej przemyślany. Nauczyciele zwracali uwagę dzieci na szczegóły bardziej istotne.

Typ I (4 klasy)

Wreszcie typ optymalny, pierwszy, odznaczający się całkowicie świadomym i planowym działaniem nauczyciela, zmierzającym do rozszerzenia i pogłębienia wiedzy dzieci o świecie, jak też kształtowania ich umiejętności w zakresie spostrzegania rozumienia rzeczywistości. Poszczególne elementy (kryteria) procesu poznawczego wystąpiły w klasach zaliczonych

do tego typu wszędzie w stopniu nasilonym lub średnim. Nauczyciele stosowali pomoce naukowe. Poznawanie rzeczywistości odbywało się tutaj przy okazji różnych rodzajów ćwiczeń, które ponadto, stawiając dzieci wobec różnych problemów, rozwijały ich myślenie.

III. WNIOSKI OGÓLNE Z CAŁOŚCI MATERIAŁÓW BADAWCZYCH DOTYCZĄCE OPRÓCZ ROZWIJANIA MOWY TAKŻE NAUKI CZYTANIA I PISANIA PRACY DOMOWEJ

1. O poziomie realizacji dydaktycznego celu nauki języka polskiego w klasie pierwszej

a) W wyniku dokonanych w pracy analiz można stwierdzić ogólnie, że prawie w połowie badanych klas ćwiczenia w mówieniu nie były połączone z bogaceniem czynnego słownika dzieci, a tylko w kilku nauczyciele poświęcali tej sprawie dostatecznie dużo uwagi. Podobnie wyjaśnienie znaczenia trudnych lub niezrozumiałych wyrazów i zwrotów (bogacenie słownika biernego) miało miejsce tylko w połowie badanych klas, i to przeważnie w stopniu średnim lub małym. A zatem kształtowanie mowy dokonywało się w połowie klas na poziomie słabym, a tylko w kilku na poziomie dobrym.

b) W zakresie nauki czytania w większości obserwowanych klas miały miejsce ćwiczenia w analizie i syntezie elementarnej. Stosowano je przeważnie w związku z wprowadzeniem nowych liter. Natomiast bardziej złożone ćwiczenia w analizie i syntezie wyrazów stwierdzono tylko w kilku klasach.

Nie wszędzie nauczanie czytania głośnego było realizowane należycie. Niektórzy nauczyciele tolerowali nazbyt ciche i niewyraźne czytanie przez pojedyncze dzieci. Zaprawianie do czytania z naturalną intonacją wystąpiło w mniej niż połowie klas, a tylko w 1/4 stosowano głośne czytanie dla przyjemności. Jeszcze słabiej przedstawiała się sprawa z ćwiczeniami w czytaniu cichym. Stosowano je nader rzadko, tam zaś gdzie się do tej formy uciekano, nie wykorzystywano całej różnorodności jej zastosowań. Z inscenizacji i ilustrowania treści czytanek korzystano w stopniu minimalnym.

c) Tylko w dwóch klasach stosowano wszystkie przewidziane przez „Przewodnik metodyczny" ćwiczenia dotyczące wprowadzania liter. Nie wszędzie zwracano dostateczną uwagę na należyte opanowanie przez dzieci kształtu liter. Wyraźnie zaniedbywana była przez nauczycieli sprawa nauczania dzieci łączenia liter ze sobą i pisania liter w wyrazach. Tylko w kilku klasach przepisywanie odbywało się pod kierunkiem nauczyciela. Nierzadkie były wypadki przeznaczania na pisanie zbyt małej ilości czasu, toteż dzieci kończyły przepisywanie po dzwonku. Tylko w kilku klasach nauczyciele pilnowali, aby dzieci we właściwy sposób trzymały pióro i przybierały odpowiednią podstawę ciała w trakcie pisania.

d) W badanych klasach repertuar zadań domowych był na ogół skromny. Przeważnie jedna praca była do drugiej bliźniaczo podobna. Tylko połowa nauczycieli, zadając pracę domową, starała się przygotować uczniów do tego, by wiedzieli nie tylko co, ale także, jak mają pracę domową wykonywać. W 1/3 klas zadawanie odbywało się po dzwonku. W większości badanych klas sprawdzanie pisemnej pracy domowej sprowadzało się do powierzchownego przeglądu zeszytów przez nauczyciela. Tylko w kilku klasach stosowano również i inne sposoby. Nie zawsze praca

domowa była sprawdzana, przy tym częściej kontrolowano prace pisemne aniżeli ustne. W większości klas teksty zadawane do domu były na lekcjach stosunkowo dobrze opracowywane; w domu dzieci miały tylko zdobywać umiejętności płynnego czytania z należytą intonacją. Przeszło 1/3 nauczycieli nie doceniała ważności wykorzystania na lekcji bieżącej zadanej pracy domowej.

Z powyższych względnie szczegółowych wniosków wyłania się następujący obraz ogólny:

W połowie klas badanych zadania dydaktyczne realizowane były na poziomie słabym, a tylko w kilku klasach na poziomie dobrym lub bardzo dobrym.

W większości klas dała się stwierdzić pewna nieporadność w organizowaniu i rozplanowaniu pracy na lekcji, co uzewnętrzniło się najwyraźniej w przeznaczaniu zbyt małej ilości czasu na pisanie i zadawanie pracy domowej, a także w nieumiejętności wykorzystywania tej ostatniej na lekcji. W wielu klasach uderza monotonia stosowanych środków dydaktycznych przy zaniedbywaniu zwłaszcza tych, które przyczynić się mogą szczególnie do rozwijania myślenia dzieci. Wyraża się to przede wszystkim w niedocenianiu roli cichego czytania ze zrozumieniem oraz w ubóstwie rodzajów zadań domowych.

2. O poziomie realizacji w badanych klasach psychologicznego celu nauki języka polskiego

Ćwiczenia w czytaniu i w pisaniu przeprowadza się zwykle na tym samym lub podobnym materiale treściowym, co ćwiczenia w mówieniu. Ponieważ te ostatnie dają najwięcej okazji do rozwijania procesów poznawczych dzieci, stąd też dziedzina ta mogła być w naszej pracy rozpatrzona względnie dokładnie.

Oto główne wnioski z odnośnej analizy:

a) Tylko w połowie klas, gdzie po temu była okazja (przy omawianiu obrazków), nauczyciele w sposób świadomy i celowy kształtowali proces spostrzegania u dzieci.

b) Zazwyczaj w toku ćwiczeń w mówieniu nawiązywali do posiadanych przez dzieci wiadomości.

c) Nie zawsze natomiast dobrze wyglądała sprawa pogłębiania i rozszerzania wiadomości dzieci.

d) Tylko w kilku klasach odwoływano się do przeżyć i doświadczeń dzieci, zdobytych na zorganizowanych uprzednio wycieczkach.

e) Wprawdzie mniej lub więcej celowe zabiegi w kierunku kształtowania myślenia można było stwierdzić w połowie badanych klas, jednakże były one na ogół mało nasilone. Formy nauczania bezproblemowego dominowały nad nikłymi próbami nauczania problematyzującego. Nigdzie nie stwierdzono, aby dzieci same rozwiązywały w toku działania jakiś problem postawiony przed nimi przez nauczyciela.

Przegląd protokółów pod kątem widzenia kształtowania myślenia u dzieci prowadzi do wniosku, że dziedzina ta jest wyraźnie niedoceniana. Świadczy o tym sporadyczność odpowiednich zabiegów, które zdają się być raczej improwizowane na gorąco aniżeli zaplanowywane przed rozpoczęciem lekcji. To, że z jednej strony zabiegi te stosowano jedynie w połowie klas badanych, a z drugiej, że i w tych klasach były one raczej spontaniczne, przemawia za tym, iż nauczyciele badanych klas nie posiadają wyraźnego nastawienia na to, aby przy każdej okazji troszczyć się

także o rozwój myślenia dzieci, mimo że właśnie najwięcej możliwości dają w tym zakresie ćwiczenia w mówieniu.

f) W badanych klasach prawie wyłączną formą wyrażania przez dzieci rzeczywistości było słowo. Tego rodzaju „werbalizm" ogranicza poważnie możliwości poznawcze dziecka i nie sprzyja pełniejszemu rozwojowi jego osobowości.

g) W uzupełnieniu powyższych uwag — przegląd ćwiczeń w czytaniu z punktu widzenia poznawania rzeczywistości pozwala stwierdzić, że w większości klas ćwiczenia zaprawiające w technice czytania nie były łączone z zabiegami w zakresie rozumienia przez dzieci treści tekstu. Dotyczy to zwłaszcza ćwiczeń w czytaniu cichym (najbardziej sprzyjających rozumieniu treści tekstu), których było mało i które przeważnie nie zawierały poleceń wymagających od dzieci rozumienia tego, co czytają.

3. O kształtowaniu w badanych klasach dodatniej podstawy do nauki szkolnej (z dziedziny realizacji wychowawczego celu nauczania)

a) W badanych klasach częściej odwoływano się w trakcie ćwiczeń w mówieniu do dawniejszych przeżyć dzieci, aniżeli w jakiś sposób aktualnie angażowano dzieci uczuciowo. W tych klasach, gdzie umiano nawiązywać do przeżyć dzieci i angażować ich uczucia, tam zarazem miały miejsce liczne samorzutne ich wypowiedzi.

b) Ćwiczenia w czytaniu nie były na ogół w badanych klasach urozmaicone. Mało było przede wszystkim takich ćwiczeń, które wymagały od dzieci większego wysiłku myślowego, a jednocześnie były interesujące. Rzadko stosowano taki wdzięczny środek wychowawczy przy nauce czytania, jakim jest ocenianie czytania dzieci przez ich koleżanki i kolegów.

c) Kształtowanie dodatniej postawy do nauki pisania sprowadzało się głównie do przeglądania zeszytów uczniowskich przez nauczycieli i do oceniania ich. Wystąpiło to w połowie badanych klas. Tylko w kilku klasach uciekano się do oceniania pisma dzieci przez ich kolegów, tylko w jednej nauczycielka pokazywała jako wzór do naśladowania zeszyty z ładnie napisaną pracą, a w żadnej nie pokazywano dzieciom — w celu porównania — zeszytów prowadzonych niedbale oraz ładnie. Na lekcjach stosowano przeważnie przepisywanie tekstów z podręcznika. Nauczyciele nie troszczyli się o to, aby teksty te były związane z przeżyciami dzieci. A przecież jest to niezbędny warunek wywołania u nich odpowiedniego zainteresowania i przekonania ich o potrzebie nauki pisania.

d) Formy kontroli pisemnych prac domowych były mało urozmaicone, przeważnie wszędzie takie same. Przy sprawdzaniu pracy pisemnej nie było miejsca na aktywność uczniów. Sprawdzał sam nauczyciel. Taki sposób kontroli był poniekąd narzucony przez rodzaje pracy domowej. Kontrola przepisywanego mechanicznie tekstu musiała z konieczności polegać głównie na obejrzeniu tych prac z punktu widzenia ich zewnętrznego wyglądu.

Większą równorzędność można było stwierdzić w dziedzinie kontroli. W jednych ograniczano się tylko do jednego lub dwóch sposobów (przeważnie do czytania jednostkowego i zbiorowego), w innych wykorzystywano różnorodne formy. Tylko w części klas w czasie sprawdzania czytania aktywne były wszystkie dzieci. Wprawdzie i w tych klasach wszystkie czytały tylko w czasie czytania zbiorowego, pojedynczo czytało tylko kilkoro, ale pozostałe były przez cały czas zajęte bądź wyszukiwaniem

określonego tekstu do czytania, bądź pisaniem na tablicy czy wreszcie śledzeniem odpowiedzi kolegów. Trzeba jednak stwierdzić, że miało to miejsce tylko w kilku klasach. W pozostałych, gdzie nie umiano zainteresować dzieci treściwą stroną kontroli, nauczyciele uciekali się siłą rzeczy do wielu tradycyjnych zabiegów o charakterze porządkowym. Polecali uważać, czy czytający na głos nie zrobi błędu; zachęcali dzieci obietnicą, że ten, kto będzie cały czas uważał, będzie czytał następny; strofowali tych, co nie uważali; dziecko, które nie wiedziało, gdzie ma dalej czytać, stało jakiś czas za karę koło swojej ławki itp.

Zamykając całość rozważań, dotyczących kształtowanie u pierwszoklasistów dodatniej postawy do nauki szkolnej, stwierdzić wypada ogólnie, że w większości klas rozwijano ją w sposób jednostronny, apelując mało do intelektu, a głównie do uczuć dzieci. A zatem nie aktywizując dzieci myślowo, nie stwarzano sprzyjających warunków do kształtowania zainteresowania uczniów nauką szkolną.

*

Trudno by było ująć jeszcze bardziej sumarycznie wszystkie powyższe wnioski, dotyczące przeanalizowanych w naszej pracy działów nauczania języka polskiego, gdyż stanowią one i tak już uogólnienia oparte na szczegółowych analizach. Niemniej wnioski te złożyły się na określony, niestety dosyć szary, syntetyczny obraz ogólny nauki języka polskiego w badanych klasach. Uzyskano go dzięki zastosowaniu jednolitej metody sporządzania i analizy protokółów lekcyjnych. Ponieważ materiał badawczy pochodził ze stosunkowo dużej ilości klas i z rozmaitych środowisk, można przypuszczać, iż wysnute na jego podstawie wywody odzwierciedlają względnie obiektywnie aktualny stan nauczania języka polskiego w większości klas pierwszych w naszym kraju.

M. RADWIŁOWICZOWA
Warszawa

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BIBLIOTEKA POSTĘPOWEGO WYCHOWANIA
Wydawnictwo Towarzystwa Szkoły Świeckiej

Jednym z przejawów szerokiej działalności Towarzystwa Szkoły Świeckiej, cieszącym się dużym uznaniem nauczycielstwa, jest jego działalność wydawnicza. W szczególności dotyczy to wydawanej od 1958 roku „Biblioteki Postępowego Wychowania". Składają się na nią wznowienia i nowe opracowania cenniejszych dzieł lub fragmentów dzieł autorów polskich i obcych, dawniejszych i współczesnych, którzy wnieśli poważny wkład do teorii i praktyki postępowego wychowania. Celem wydawnictwa jest popularyzowanie idei nowego wychowania, jak również upowszechniania wiedzy o tradycjach walki o szkołę świecką w Polsce i świecie.

Dotychczas ukazało się siedem bardzo interesujących pozycji.

I. Władysław Spasowski: *Dziecko a społeczeństwo* — z przedmową Władysława Ozgi. Warszawa 1958 r. Iskry ss. 132.

Są to wybrane fragmenty z III części *Wyzwolenia człowieka*... Nie jest rzeczą przypadku, że ta pozycja rozpoczyna serię „Biblioteki Postępowego Wychowania". Wszak Władysław Spasowski był w okresie międzywojennym czołowym działaczem lewicy nauczycielskiej, płomiennym i bezkompromisowym bojownikiem postępowego wychowania. Głosił swoje poglądy z bezwzględnym umiłowaniem prawdy. Był zdecydowanym przeciwnikiem irracjonalnego, opartego o dogmaty wychowania religijnego, prowadzącego na manowce zabobonów, złud i fantazji, prymitywnie wyjaśniającego zjawiska przyrody, zbyt łatwo rozgrzeszającego sumienie. W pracach swoich dowodził, że wychowanie powinno być laickie, szkoła świecka, nauczyciele świeccy. System wychowawczy należy oprzeć na podstawach naukowych. Nauka o wierzeniach religijnych może w szkole występować tylko w ujęciu historyczno-porównawczym, filozoficzno-socjologicznym.

Żywości i aktualności zebranych w tomiku poglądów wielkiego pedagoga na społeczne i psychofizyczne właściwości dziecka, na sprawę metod postępowego wychowania, nie trzeba uzasadniać. Czytelnik sam się o tym przekona.

II. Bertrand Russel: *Negatywna teoria wychowania. Wychowanie a religia. Zagadnienia seksualne w wychowaniu.* Wstęp Bogdana Suchodolskiego: *O pedagogicznych poglądach Bertranda Russela.* Warszawa 1958 Iskry ss. 94.

Tomik ten zawiera trzy świetne eseje znanego ze śmiałej krytycznej myśli filozofa i pedagoga brytyjskiego. Posłowie, pióra prof. dra Bogdana Suchodolskiego, ułatwia czytelnikowi umiejscowienie drukowanych esejów w całokształcie poglądów pedagogicznych Bertranda Russela, zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki socjalistycznej.

W pierwszym eseju Russel rozważa właściwości „negatywnej teorii wychowania", która głosi, że jedynym celem wychowania jest zapewnienie jednostce możliwości rozwoju przez usuwanie i zwalczanie wpływów, które ten rozwój hamują. Na tym tle konfrontuje autor argumenty za i przeciw swobodzie, wolności i przymusowi w wychowaniu. Opowiada się w zasadzie za swobodą, jednakże z poważny-

mi ograniczeniami na rzecz porządku i niezbędnej organizacji i dyscypliny. Nadmiar bowiem każdego z tych czynników może prowadzić do niepożądanych skutków. Zbytek wolności zagraża dobru dziecka, przymus zaś, zwłaszcza emocjonalny, prowadzi do poważnych zahamowań. Zatem negatywna teoria wychowania nie może być przyjęta w całej rozciągłości, szczególnie w zastosowaniu do wychowania umysłowego i technicznego.

W eseju *Wychowanie a religia* Russel rozważa społeczną funkcję religii wywierającą szkodliwy wpływ na życie społeczne i polityczne, w szczególności na wychowanie. Dochodzi do wniosku, że wychowania nie można oprzeć na irracjonalnych twierdzeniach, traktowanych jako „prawdy" nie podlegające dyskusji. Przytacza wiele przekonywających argumentów przeciwko wychowaniu religijnemu.

Ze źródeł etyki religijnej wynikają przestarzałe poglądy i przesądy w dziedzinie życia seksualnego. Ostrą krytykę panującej tu pruderii, zakłamania i zgubnych w skutkach wynaturzeń, daje Russel w eseju *Zagadnienia seksualne.*

III. Jerzy Broszkiewicz: *Pożegnanie z katechizmem.* Warszawa 1958 Iskry ss. 39.

Znany literat Jerzy Broszkiewicz rozważa retrospektywnie, w napisanej niedawno książeczce, swoje przeżycia, charakterystyczne wydarzenia, starcia światopoglądowe z lat dziecięcych i pierwszej młodości, swoją drogę stopniowego wyzwalania się z wpływów religii w kierunku racjonalizmu i niezależnej myśli. Jest to swoisty laicki „rachunek sumienia" pisarza, który zastanawia się nad przebytą drogą i wykrywa społeczne i psychologiczne mechanizmy, które przyczyniły się do ukształtowania materialistycznego przeglądu na świat w młodym człowieku. Niejeden czytelnik tej książeczki znajdzie w niej wiele analogii do swoich osobistych przeżyć z lat szkolnych, potwierdzających rozważania autora.

IV. Dr Wiktor Chrupek: *O reformę wychowania moralnego w naszej szkole.* Warszawa 1959 Iskry ss. 72.

Jest to wznowienie broszury wydanej po raz pierwszy w 1926 r. Po upływie 34 lat treść jej jest nadal żywa i aktualna. Autor domaga się oparcia wychowania moralnego na etyce świeckiej, argumentując ten postulat niewystarczalnością etyki religijnej, kwestionując roszczenia Kościoła do posiadania monopolu w dziedzinie wychowania. W swoich rozważaniach wychodzi z pozycji liberalnych, a nie materialistycznych. Twierdzi, że większość dowodzeń nauki kościelnej jest szkołą nieuczciwości, a więc niemoralności w myśleniu. Cel współczesnej szkoły jest ze swej natury świecki i doczesny. Państwo jest instytucją bezwyznaniową, gwarantuje równe prawa wszystkim wyznaniom — nie może więc idei moralnych czerpać z żadnego wyznania. Wychowanie moralne trzeba oprzeć na etyce naukowej.

Na pewno wszystkie główne wnioski i postulaty autora są słuszne, ale motywacja ich w niektórych fragmentach może budzić zastrzeżenia z punktu widzenia współczesnej wiedzy marksistowskiej. Zwraca na to uwagę redakcja w notce przed tekstem.

Przedmowa do rozprawy, napisana przed trzydziestu pięciu laty przez prof. dra Tadeusza Kotarbińskiego, nie straciła nic ze swej aktualności.

V. Stanisław Michalski: *O szkołę wolną.* Warszawa 1959 Iskry ss. 168.

Autor wybrał z dziejów ZNP te piękne karty, które dotyczą uporczywej walki polskiego nauczycielstwa o niezależność i świeckość szkoły w Polsce przedwrześniowej. Książka jest oparta na materiale źródłowym, takim jak artykuły prasowe, uchwały zjazdów ZNP, wypowiedzi i publikacje Episkopatu, listy działaczy związko-

wych i inne dokumenty archiwalne. Obraz dziejów tej walki jest chlubnym świadectwem wystawionym nauczycielstwu polskiemu, które w swej olbrzymiej większości, z różnym powodzeniem, ale zawsze jednoznacznie, opowiadało się zawsze za świeckim wychowaniem.

Te postępowe tradycje nauczycielstwa i jego ruchu zawodowego, znane działaczom oświatowym starszego pokolenia, nie są powszechnie znane młodszej generacji. Książka Stanisława Michalskiego może oddać cenne usługi organizatorom konferencji rejonowych, jako dobre źródło informacji o warunkach, w jakim musiała torować sobie drogę polska myśl postępowa w latach przedwojennych.

VI. Nadieżda Krupska: *Praca i wychowanie.* Przekład Stanisława Niewiadomskiego. Warszawa 1959 ss. 144.

„Biblioteka Postępowego Wychowania" pragnąc uczcić 90 rocznicę urodzin Nadieżdy Konstantinowny Krupskiej, wybitnego pedagoga i działacza oświatowego, towarzyszki życia Włodzimierza Lenina, wydała jedną z jej klasycznych już rozpraw traktującą o konieczności łączenia nauczania i wychowania z pracą produkcyjną.

W przedmowie do pierwszego wydania z 1917 r. rozprawy Nadieżda Krupska pisze: „Rozwój ekonomiczny natarczywie domaga się przekształcenia szkoły, dającej tylko wiedzę pamięciową, w szkołę pracy, ale niepodobna tego dokonać bez przebudowy całej organizacji oświaty ludowej". Od napisania tych słów minęło już czterdzieści trzy lata i jest rzeczą znamienną, że dziś od tego samego argumentu zaczynamy motywację rozważanej reformy systemu oświatowego.

Koleje życia N. Krupskiej tak się ułożyły, że mogła poznać z najlepszych źródeł zarówno teorie marksistowskie, jak i doświadczenia pedagogiki przodujących podówczas krajów kapitalistycznych w ujęciu historycznym, a tym samym prześledzić z pozycji marksistowskich losy czynnika pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Dlatego koncepcje jej w zastosowaniu do socjalistycznej szkoły wypadły tak przekonywająco i całościowo. Z dziełkiem tym powinni w pierwszym rzędzie zapoznać się ci wszyscy działacze oświatowi, którzy są zainteresowani reformą szkolną.

VII. Anatol France: *Kościół a Republika.* Wstęp dra Jarosława Jurkiewicza, posłowie Mikołaja Kozakiewicza. Warszawa 1959 Iskry ss. 128.

Rozprawa A. France'a, znakomitego pisarza, publicysty, a zarazem myśliciela i postępowego działacza, ukazała się w 1905 r., w kulminacyjnym okresie walki postępowych i demokratycznych sił Francji w obronie Trzeciej Republiki przeciw zamaskowanym zakusom reakcji, wspieranej przez agresywną politykę Kościoła. Wrażliwy na krzywdę społeczną pisarz-republikanin rzucił się w wir walki w chwili, kiedy siły sklerykalizowanej prawicy i monarchistycznej reakcji, wspierane przez sklerykalizowaną armię, rozpaliły nastroje nacjonalizmu i antysemityzmu, wykorzystując dla swych celów grubymi nićmi szyty proces przeciw Dreyfusowi. A. France chwycił za pióro, aby zdemaskować zakusy na Republikę, wyjaśnić motywy demonstracji francuskiej, dążącej do wyeliminowania wpływów politycznych Kościoła przez oddzielenie go od państwa. Znając znakomicie dzieje Kościoła, dał w swej rozprawie zasadniczą analizę stosunku Kościoła do świeckiego państwa, wykazując niezbitymi argumentami historii, że Kościół niezmiennie dąży do całkowitego podporządkowania sobie wszelkich przejawów życia jednostek i społeczeństw, a państwo świeckie traktuje jako narzędzie swej zachłannej polityki. I choć autor nie wykracza poza swoją epokę, przeprowadzona przez niego analiza tych stosunków ma nadal walor aktualny. Walka toczy się dalej.

Zarówno obszerny wstęp dra Jarosława Jurkiewicza, jak i posłowie Mikołaja Kozakiewicza rozszerzają historycznie przebieg tej walki postępowego nurtu społeczeństwa francuskiego z supremacyjnymi dążnościami Kościoła o świeckie urządzenie życia społecznego. W sumie daje to przejrzysty obraz tych zmagań od początków XIX wieku do chwili obecnej.

*

Dalsze tomiki „Biblioteki Postępowego Wychowania" są w przygotowaniu. Ze względu na ich wielką przydatność i przystępną cenę powinny one się znaleźć w ręku niemal każdego nauczyciela.

J. MALARECKI

„REFORMA SZKOLNICTWA W ZSRR"
Opracował M. Pęcherski Warszawa 1959 PZWS ss. 262

Autor przeznacza swoją książkę dla działaczy oświatowych, nauczycieli i kandydatów do zawodu nauczycielskiego. To oczywiście zdecydowało o jej charakterze, doborze i układzie treści. Książka składa się z trzech części. W pierwszej, która jest poprzedzona wstępem historycznym, przedstawione zostały prace nad przygotowaniem reformy i zasadnicze jej założenia. Perspektywiczne spojrzenie na rozwój szkolnictwa w ZSRR pokazuje, że reforma szkolna z 1958 r. tkwi korzeniami w ideowych założeniach pedagogiki państwa socjalistycznego i jest naturalną konsekwencją historycznego rozwoju systemu oświatowego na tle określonych stosunków ekonomiczno-społecznych.

Część druga zawiera tezy KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju systemu oświaty oraz tekst ustawy dotyczącej tych samych zagadnień.

W części trzeciej autor zebrał ciekawe materiały z dyskusji, jaka toczyła się nad projektem reformy. Są to między innymi: tezy Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR „O zmianie systemu szkolnego", wyjątki wypowiedzi I. A. Kairowa „O reformie średniego kształcenia ogólnego", A. Łorionowa — o powiązaniu szkoły z życiem. Warto tu nadmienić, że dyskusja na temat reformy była bardzo szeroka i ogarnęła wielkie rzesze działaczy politycznych i oświatowych. W Związku Radzieckiem dla spraw reformy szkolnej odbyło się 199 000 zebrań, w których brało udział ponad 13 milionów ludzi, a zabierało głos przeszło 800 tysięcy dyskutantów. Są to liczby imponujące, z których należałoby wyciągnąć wnioski do naszych poczynań na tle projektowanej reformy szkolnej.

Przebudowa współczesnej szkoły radzieckiej następuje nie dlatego, że dotychczasowy system oświatowy był zły. Zdał on bowiem egzamin, czego wyrazem są światowej miary osiągnięcia ZSRR we wszystkich dziedzinach życia. Na ten temat wypowiedział następujące uwagi Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — I. A. Kairow — na posiedzeniu Rady Najwyższej ZSRR: „Przebudowujemy szkołę nie dlatego, że jest ona zła, lecz dlatego, że życie idzie naprzód, a szkoła powinna odpowiadać zadaniom nowego okresu rozwoju kraju, zadaniom okresu rozwiniętego budownictwa społeczeństwa komunistycznego". Jedną z najbardziej istotnych cech nowej reformy szkolnej jest dążenie do zmiany charakteru i zadań szkoły ogólnokształcącej przez ściślejsze powiązanie jej z życiem dzięki właściwie rozwiązywanym problemom kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz powiązania nauki z pracą społecznie użyteczną i pracą produkcyjną.

Nowa reforma szkolna w ZSRR rodziła się etapami w ostatnim kilkuleciu. Za pierwszy jej etap autor przyjmuje rok 1954, kiedy zastosowano nowy plan nauczania wprowadzający w klasach I—IV lekcje pracy ręcznej, a w roku następnym w klasach V—VII — zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych i na działkach szkolnych oraz w kl. VIII—X — praktyki uczniów z maszynoznawstwa, elektrotechniki i rolnictwa.

Drugi etap zmian nastąpił po XX Zjeździe KPZR, który ukazał braki szkoły ogólnokształcącej i zalecił stosowanie kształcenia politechnicznego, wprowadzenie pracy społecznie użytecznej i ściślejsze wiązanie nauki z pracą.

W trzecim etapie, w roku szkolnym 1957/58, podjęto próby przedłużenia okresu nauki szkolnej do lat 11, gdyż stwierdzono, że szkoła 10-letnia nie zapewnia możliwości realizacji założeń kształcenia ogólnego, politechnicznego, pracy produkcyjnej i przygotowania do pracy zawodowej. Eksperyment ten w roku szkolnym 1958/59 rozszerzono do 250 szkół na terenie RFSRR.

Decydujące znaczenie w sprawie reformy szkolnej miało przemówienie N. Chruszczowa na XIII Zjeździe Komsomołu w 1958 r., w którym podkreślił on konieczność powszechnego wykształcenia średniego i zwrócił uwagę na problem wiązania nauki szkolnej z pracą społecznie użyteczną i pracą produkcyjną oraz na problem właściwej organizacji kształcenia zawodowego. W wyniku twórczych inicjatyw — z udziałem szerokich rzesz nauczycieli — zrodziły się dwa projekty reformy szkolnictwa, z których jeden został opracowany przez Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych, a drugi — przez Instytut Metod Nauczania.

Ostateczne sprecyzowanie projektu przebudowy systemu oświaty zostało zawarte w tezach KC KPZR i Rady Ministrów. Po ogłoszeniu tez odbyła się nad projektem reformy ogólnonarodowa dyskusja, a następnie Rada Najwyższa ZSRR uchwaliła ustawę o reformie szkolnictwa noszącą wymowny tytuł: „Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR".

Reformę radziecką cechuje nowoczesny, po prostu rewolucyjny charakter wyrażający się między innymi w nowej koncepcji masowego kształcenia na poziomie średnim z powiązaniem nauczania z pracą produkcyjną uczniów. Cała młodzież w wieku 15—16 lat zgodnie z założeniami reformy ma być kierowana do pracy z jednoczesnym umożliwieniem jej dalszego kształcenia na poziomie średnim w następujących zakładach naukowych:

a) w średniej trzyletniej ogólnokształcącej szkole wieczorowej dla młodzieży pracującej miejskiej i wiejskiej (dostosowanej do pracy na zmianę lub sezonowej);
b) w średniej trzyletniej ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy z nauczaniem produkcyjnym przeznaczonej dla młodzieży nie pracującej zawodowo, w której absolwenci oprócz wykształcenia ogólnego mają otrzymywać przygotowanie zawodowe do pracy w jednej z gałęzi gospodarki narodowej lub kultury;
c) w technikach i innych średnich szkołach zawodowych, dających absolwentom szkół ośmioletnich wykształcenie średnie i zawodowe.

Wcześniejsze wprowadzenie młodzieży do pracy produkcyjnej wypływa z założeń nie tylko ekonomicznych, ale przede wszystkim ze względów pedagogicznych. Chodzi w tym systemie o ścisłe wiązanie szkoły z życiem i stworzenie odpowiednich warunków zapewniających wychowanie nowego człowieka wolnego od przeżytków przeszłości, w czym poważną rolę odgrywa usunięcie istotnej różnicy między pracą umysłową a fizyczną.

Ustawa przewiduje wprowadzenie w życie nowego systemu od roku 1959/60 i zakończenie jego realizacji w ciągu trzech do pięciu lat.

W konsekwencji uchwalonej ustawy o reformie szkolnej dokonana została zmiana artykułu 121 Konstytucji ZSRR, który otrzymał następujące brzmienie: „Obywatele ZSRR mają prawo do wykształcenia. To prawo zagwarantowane jest przez powszechne — obowiązkowe ośmioletnie kształcenie, szeroki rozwój politechnicznego

kształcenia ogólnego, zawodowego kształcenia technicznego, specjalistycznego kształcenia średniego i wyższego na podstawie więzi nauczania z życiem, z produkcją, pełny rozwój kształcenia wieczorowego i korespondencyjnego, bezpłatność kształcenia wszelkiego rodzaju, system stypendiów państwowych, nauczanie w szkołach w języku ojczystym, organizowanie dla pracujących w zakładach przemysłowych, sowchozach i kołchozach bezpłatnego produkcyjnego nauczania technicznego i agronomicznego".

Ośmioletnia obowiązkowa szkoła ogólnokształcąca, jak głosi art. 2 ustawy, jest niepełną „politechniczną szkołą pracy, która powinna dawać uczniom trwałe podstawowe wiadomości ogólnokształcące i politechniczne, kształtować umiłowanie pracy i gotowość do działalności społecznie użytecznej, realizować moralne, fizyczne i estetyczne wychowanie dzieci".

Nauczanie w klasach I—IV ma umożliwić dzieciom zdobycie elementarnych wiadomości i wyrobienie podstawowych umiejętności w dziedzinie czytania, pisania i rachowania. Uczniowie winni również zdobyć elementarne wyobrażenia i pojęcia o przyrodzie, zjawiskach społecznych i pracy ludzi radzieckich. Plan nauczania obejmuje przedmioty: język rosyjski, matematykę, rysunek, muzykę, śpiew, wychowanie fizyczne, nauczanie pracy. Zagadnieniem spornym jest sprawa nauki przyrody, historii i geografii w klasie IV.

Nauczanie w klasach V—VIII ma na celu zapoznanie uczniów w ujęciu systematycznym — i w powiązaniu z praktyką — z podstawami nauk o przyrodzie i społeczeństwie. Na tym poziomie zakłada się realizację początkowego etapu kształcenia politechnicznego, kształtowania podstaw naukowego, materialistycznego poglądu na świat oraz wychowanie fizyczne i estetyczne. Ogólny wymiar godzin tygodniowo wynosi w klasie V — 33, w pozostałych — po 34. Grupa przedmiotów humanistycznych obejmuje język rosyjski, literaturę, historię, nauczanie konstytucji i język obcy. Grupa przedmiotów matematyczno-przyrodniczych obejmuje matematykę, fizykę, chemię, biologię, geografię. Dochodzi tu jeszcze nauczanie rysunku, wychowanie estetyczne, kreślenia, wychowanie fizyczne oraz nauczanie „pracy" w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Poza tym w planie nauczania przewiduje się pracę społecznie użyteczną w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

System kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy uwzględnia cztery zasadnicze elementy. Pierwszym elementem jest poznanie podstaw teoretycznych obejmujących wiadomości z matematyki, fizyki, chemii, biologii, kreślenia i geografii oraz umiejętności stosowania ich w praktyce.

Drugi element stanowi praca ręczna w klasach I—IV oraz zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych i na działce w klasach V—VII.

Trzecim elementem kształcenia politechnicznego i zawodowego jest nauczanie podstaw produkcji przemysłowej i rolnej w klasach VIII—XI. W szkołach miejskich do tego programu wchodzą: maszynoznawstwo, elektrotechnika i podstawy produkcji przemysłowej, a w szkołach wiejskich — uprawa roślin, hodowla zwierząt i mechanizacja rolnictwa wraz z elektrotechniką.

Czwarty element kształcenia politechnicznego i zawodowego to cykl zajęć obejmujących przygotowanie zawodowe i wdrożenie do pracy społecznie użytecznej. Realizacja tego programu dokonuje się przez praktykę produkcyjną uczniów, organizację brygad uczniowskich i pracę podczas wakacji letnich oraz przez wprowadzenie przedmiotów fakultatywnych i zajęć pozalekcyjnych (np. praktykę w rolnictwie stosowano dla uczniów przechodzących z kl. V do VI, z VI do VII, a przy przejściu z VIII do IX — dla uczniów wszystkich szkół — jeden miesiąc praktyki produkcyjnej w rolnictwie.

Tak więc koncepcja szkoły ogólnokształcącej w Związku Radzieckim ujmuje w całkowicie nowy sposób funkcję społeczną szkoły średniej ogólnokształcącej, jako szkoły w zasadzie powszechnej, której celem jest — w oparciu o ścisłe powiązanie z życiem i potrzeby narodu — podniesienie poziomu ogólnokulturalnego i zawodowego

wszystkich pracujących. Szkoła ogólnokształcąca ma więc być nie wyłącznie etapem przygotowującym do studiów wyższych, ale wiążąc się z życiem — ma przygotować uczniów do pełnego produkcyjnego włączenia się do kulturalnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych procesów rozwijającego się aktualnie życia.

*

Niezwykle intensywnie i głęboko zachodzące zmiany w rozwoju techniki, w procesach produkcji, w życiu społeczno-politycznym i kształtowaniu się całej współczesnej rzeczywistości wymagają rewizji dotychczasowych systemów szkolnych, które nie są przystosowane do bujnie rozwijającego się życia. Stąd też na całym świecie jest dość powszechnym zjawiskiem poszukiwanie rozwiązań w kierunku przebudowy istniejącego szkolnictwa.

Sprawa ta jest dojrzała szczególnie w krajach budujących socjalizm, a więc i w Polsce. Dobrze więc się stało, że działacze społeczno-polityczni, oświatowi i nauczyciele mogą w sposób wyczerpujący prześledzić i poznać wielki, niezwykle odważny i nowatorski eksperyment radziecki. Nie ma jeszcze obecnie dostatecznych podstaw, ażeby ocenić pełną wartość koncepcji reformy szkolnictwa podjętej przez Związek Radziecki. Autor nie kusił się więc o tę ocenę, ale w sposób rzetelny i wyczerpujący przedstawił obiektywną informację o powstaniu i przebiegu reformy, o kształtowaniu się nowoczesnej szkoły w Związku Radzieckim opartej na nowych założeniach strukturalno-organizacyjnych, programowych oraz dydaktyczno-wychowawczych.

Zaletą książki M. Pęcherskiego jest, że obok opracowań zawiera ona również materiały związane z kształtowaniem się reformy szkolnej w ZSRR. Szczególnie słuszne było umieszczenie materiałów zawierających tezy KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR oraz ustawy o reformie szkolnej.

Cenne są również materiały z dyskusji nad reformą szkolną. Jest jednak ich brakiem, że nie zawierają głosów zajmujących w dyskusji inne stanowisko. Ciekawi niewątpliwie wielu działaczy oświatowych i nauczycieli w Polsce, jak wypowiadali się na temat reformy zwolennicy obowiązkowej szkoły 9-letniej ze względu na to, że u nas na progu zmian ustrojowych olbrzymia liczba oświatowców wypowiada się za reformą wyrażającą się w formule 9 + 3. Jest interesujące, czy zwolennicy szkoły 9-letniej w Związku Radzieckim operowali podobnymi argumentami jak zwolennicy tej koncepcji w Polsce.

Ogół nauczycieli w Polsce wyraża przekonanie, że szkoła ogólnokształcąca powinna zamykać się w 12 latach nauczania, i przytacza na uzasadnienie tego stanowiska argumenty natury pedagogicznej, psychologicznej, społecznej i ekonomicznej. Zwolennicy szkoły 9-letniej w Polsce są przekonani, że nieodpartym argumentem dla poparcia tej koncepcji jest sprawa wydolności organizmu uczącej się młodzieży i związane z tym warunki organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Za obowiązkową 9-letnią szkołę ogólnokształcącą nowego typu wypowiedział się Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Zainteresowanie sprawami ustroju szkolnictwa wśród oświatowców i działaczy społeczno-politycznych jest duże, choćby z racji zarysowujących się zmian systemu oświatowego w Polsce. Między innymi dlatego każda pozycja wydawnicza z tej dziedziny może liczyć na poczytność. W szczególnym stopniu dotyczy to książki M. Pęcherskiego, która daje dobrą informację o podjętej w Kraju Rad reformie szkolnej, będącej niewątpliwie w swoich założeniach najbardziej rewolucyjną reformą w świecie.*

* Uzupełnieniem niniejszego sprawozdania jest opublikowana w dziale „Kroniki zagranicznej" tego numeru relacja K. Wojciechowskiego dotycząca strony realizacyjnej reformy szkolnictwa w ZSRR (Redakcja).

ZOFIA CYDZIK: „NAUCZANIE ARYTMETYKI W KLASACH I—IV" Warszawa 1959 PZWS ss. 123 1 nlb. Materiały do metodyki nauczania początkowego. Część 2

Sekcja Nauczania Początkowego Działu Metod Nauczania Instytutu Pedagogiki doprowadziła do opublikowania, przy współudziale autorów spoza Instytutu, „materiałów do metodyki nauczania początkowego" w trzech osobnych częściach samoistnych pod względem wydawniczym. Część pierwsza poświęcona została nauczaniu języka polskiego, część druga — nauczania arytmetyki, a część trzecia — nauczania przyrody, geografii i historii w klasach I—IV. Zadaniem niniejszej recenzji jest omówienie części drugiej, poświęconej nauczaniu arytmetyki w klasach I—IV.

Wbrew temu, co zostało podane na okładce, praca Zofii Cydzik nie obejmuje „materiałów do metodyki nauczania początkowego", lecz jest próbą zwięzłego przedstawienia usystematyzowanego zarysu metodyki nauczania arytmetyki na stopniu elementarnym. Jest to metodyka ogólna; rozpatrująca kluczowe zagadnienia nauczania arytmetyki w niższych klasach szkoły podstawowej, takie, których właściwie rozwiązanie musi mieć decydujący wpływ na ujmowanie zagadnień metodycznych bardziej szczegółowych, ułatwiając należyte organizowanie procesu uczenia się dzieci oraz zapewniając przez to należyte realizowanie obowiązującego programu. Jest to metodyka, w której mniejszą wagę przywiązuje się do gotowych recept, a większą do analiz i uzasadnień, zakładając, że należyte rozumienie procesu dydaktycznego leży u podstawy wszelkiego racjonalnego i skutecznego nauczania.

Stanowisko swoje w sprawie nauczania arytmetyki na stopniu elementarnym wyraziła autorka w następujących sześciu kolejnych rozdziałach: 1) przyczyny trudności w nauczaniu matematyki w klasach I—IV; 2) analiza programu matematyki pod kątem widzenia wyników nauczania; 3) kierowanie myśleniem uczniów w początkowym nauczaniu matematyki; 4) opracowanie węzłowych zagadnień programu matematyki dla klas I—IV; 5) sposoby przezwyciężania trudności w rozwiązywaniu zadań tekstowych; 6) żywy proces a podręcznik.

W rozdziale pierwszym, kilkustronicowym, zasygnalizowane zostały centralne zagadnienia związane z nauczaniem arytmetyki w czterech początkowych klasach szkoły podstawowej: Skąd płyną główne trudności w nauczaniu tego przedmiotu? Co jest właściwym celem nauczania matematyki na stopniu elementarnym? Jakie znaczenie w nauczaniu ma opanowanie techniki działań, a jakie uchwycenie i przyswojenie sobie przez uczniów całego systemu występujących w programie pojęć matematycznych, zachodzących między nimi związków, zależności, wyrażanych w odpowiednich formułach? Jak uprzystępnić dzieciom „myślącym sensomotorycznie" abstrakcyjną wiedzę matematyczną na stopniu elementarnym i uczynić tę wiedzę operatywną, którą dzieci będą umiały posługiwać się w sposób samodzielny? Oto zagadnienia centralne, wysunięte w pierwszym rozdziale pracy, będące zagadnieniami podstawowymi w nauczaniu matematyki, na które autorka próbuje dać odpowiedź w toku swoich dalszych rozważań w wydanej książce. One wskazują na główne trudności w nauczaniu matematyki na stopniu elementarnym, na istniejące braki i niepowodzenia w szkole w tym zakresie. One też stanowią właściwy punkt wyjścia przy formułowaniu odpowiednich wskazań i dyrektyw w metodyce arytmetyki klas początkowych.

Po wysunięciu głównych zagadnień metodycznych w rozdziale pierwszym, autorka dokonuje w następnych rozdziałach systematycznego omówienia głównych zadań oraz metod nauczania matematyki w niższych klasach szkoły podstawowej, pokazując naprzód — w rozdziale drugim — czego powinny się dzieci nauczyć w poszczególnych klasach, co zrozumieć dobrze, co opanować, a co wyćwiczyć, które tematy w tych klasach są najbardziej zasadnicze, czym one są w stosunku do dalszego toku

nauczania matematyki w klasach następnych, dlaczego powinny stanowić przedmiot szczególnej uwagi nauczyciela i zasadnicze kryterium wyników nauczania oraz podkreślając — w rozdziale trzecim — doniosłość właściwych metod nauczania matematyki na stopniu elementarnym, metod aktywizujących dzieci, zapewniających im samodzielność myślenia, umożliwiających stosowanie zdobywanych pojęć i wiadomości matematycznych do rozwiązywania konkretnych zagadnień.

Rozdział czwarty, najobszerniejszy, stanowiący połowę całości tekstu książki, zawiera omówienie „węzłowych zagadnień programu matematyki" z punktu widzenia sformułowanych wcześniej zasad i wymagań metodycznych. Są to: w klasie pierwszej — ćwiczenia wstępne, pierwsza dziesiątka, formuła arytmetyczna, dodawanie i odejmowanie w zakresie 20, z przekroczeniem progu dziesiątkowego, i elementarne zaznajomienie dzieci z dziesiątkowym układem pozycyjnym; w klasie drugiej — dzielenie jako mieszczenie i jako podział, mnożenie w zakresie tabeli mnożenia, dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych, mnożenie i dzielenie liczby dwucyfrowej przez jednocyfrową; w klasie trzeciej — dzielenie z resztą, wprowadzenie nawiasów, działania pisemne, pogłębienie dziesiątkowego układu pozycyjnego; w klasie czwartej — wprowadzenie ułamków, skala i plan.

Rozdział piąty poświęcony został omówieniu praktykowanych w szkole metod rozwiązywania zadań tekstowych oraz przedstawieniu wytycznych w sprawie sposobów wdrażania dzieci w proces prawidłowego rozwiązywania takich zadań. W rozdziale szóstym, zamykającym książkę, mowa jest o właściwym wykorzystywaniu podręcznika w nauczaniu matematyki na stopniu elementarnym.

Jak widać z zarysowanego wyżej układu recenzowanej pracy, doboru zagadnień metodycznych i położonych akcentów przy ich rozpatrywaniu, autorce chodzi głównie o to, by nauczyciele niższych klas szkoły podstawowej uchwycili swoje istotne zadania, by zrozumieli, na czym polega proces przyswajania sobie przez ucznia wiadomości, wytwarzania i rozwijania umiejętności matematycznych oraz kiedy i pod jakim warunkiem zdobywanie tych wiadomości i umiejętności będzie rzeczywiste, takie, że uczeń będzie umiał samodzielnie się nimi posługiwać, a w przypadku zapomnienia samodzielnie do nich na nowo dochodzić. Wskazówki, dotyczące sposobów opracowywania węzłowych tematów programu matematyki w niższych klasach szkoły podstawowej, formułowane są w pracy zarówno ze względu na trudności, jakie mogą przedstawiać dla uczniów w tym wieku, jak ze względu na możliwości rozumienia przez nich pojęć, reguł oraz formuł matematycznych, a także ze względu na ich logiczny związek z pojęciami i wiadomościami już przyswojonymi sobie wcześniej w czasie poprzednich lekcji. Takie analityczne oraz rozumowe podejście do zagadnień metodyki nauczania matematyki na stopniu elementarnym jest właściwą drogą przygotowywania nauczyciela do samodzielności i krytycyzmu przy realizowaniu przez niego obowiązującego programu.

W recenzowanej pracy mówi się o nauczaniu arytmetyki w klasach I—IV, takim, jakim jest naprawdę, oraz o takim, jakim powinno być. Pokazuje się w niej, kiedy to nauczanie jest wadliwe, i wyjaśnia dlaczego. Zaleca się, jakim powinno być, i uzasadnia, dlaczego takim, a nie innym. Zarówno napotykane trudności w nauczaniu, jak niezadowalające wyniki tego nauczania, a także zalecenia ogólne i szczegółowe wskazania metodyczne formułowane są na podstawie uprzedniej analizy treści matematycznych objętych programem, analizy właściwości umysłowych dzieci w wieku niższych klas szkoły podstawowej oraz analizy procesów nauczania i uczenia się dzieci na tym poziomie. W omawianej pracy widać na każdej stronie, przy rozpatrywaniu wszystkich zagadnień, stałą troskę o to, by nauczanie arytmetyki w niższych klasach było dostosowane do możliwości ucznia, nie było powierzchowne i mechaniczne, lecz opierało się na myśleniu dzieci i było dla nich kształcące. Takie stanowisko i zarazem dążenie widoczne jest w całej pracy i stanowi o jej pedagogicznych walorach.

F. KORNISZEWSKI

GOTTHOLD KRAPP: „MARX UND ENGELS ÜBER DIE VERBINDUNG DES UNTERRICHTS MIT PRODUKTIVER ARBEIT UND DIE POLITECHNISCHE BILDUNG"

Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss. 200

Ta książka jest także pracą dysertacyjną. Jej podstawowe założenie polega na przedstawieniu z pedagogicznego punktu widzenia znanej marksistowskiej zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną i politechnicznego kształcenia młodzieży.

Książka jest napisana w sposób bardzo treściwy. Nie sposób w krótkiej, rekomendacyjnej notatce podać więcej, niż mówią w zasadzie tytuły jej licznych rozdziałów i podrozdziałów. Trzeba w ogóle zapisać na dobro autorów niemieckich, iż biorąc pod uwagę interes czytelnika, starają się dokonać bardzo dokładnego sproblematyzowania tekstu, aby był jak najbardziej czytelny.

Praca Gottholda Krappa składa się z czterech części. Pierwsza traktuje o naturze człowieka w odróżnieniu od innych istot; druga — o konieczności oraz możliwościach wszechstronnego kształcenia wszystkich ludzi; trzecia — o zasadzie łączenia nauczania z pracą produkcyjną; wreszcie część czwarta rozważa problem kształcenia politechnicznego. Jest charakterystyczne dla tego autora, iż terminu kształcenia politechnicznego w zasadzie nie używa, traktuje go nawiasowo, niejako zastępczo, operuje natomiast terminem „ogólnokształcącego nauczania technologicznego". Odpowiedni rozdział nosi tytuł: *Der Gedanke des allgemeinbildenden technologischen Unterrichts,* co w języku polskim nie brzmi jasno.

Omawiając szczegółowiej strukturę książki, należy wskazać, iż część pierwsza obejmuje dwie kwestie: na początku autor omawia tzw. „ogólną" naturę człowieka, podnosząc zagadnienie pracy jako tego czynnika, który charakteryzuje proces stawania się człowieka, oraz poświęcając także trochę miejsca przedstawieniu specyficznych cech pracy ludzkiej. W drugim punkcie tej części rozważany jest problem modyfikacji, jakim uległ człowiek w swym historycznym rozwoju. Chodzi tu autorowi o konfrontację tego, co powiedział uprzednio na temat tzw. „ogólnych" właściwości natury ludzkiej z ich realizacją historyczną. Ta konfrontacja, jak wiadomo, nie wypada najpomyślniej. Najważniejszą i najboleśniejszą sprawą jest tu proces wyobcowywania się (Entfremdung) pracy, który uczynił wolnego robotnika proletariuszem. Jedyną drogą wyjścia z tego dziejowego, tragicznego impasu jest droga rewolucji, jest uspołecznienie na tej drodze produkcji, środków wytwarzania. Jest to jedyna historyczna szansa proletariatu. Tym zamyka autor rozważania części pierwszej.

W części drugiej, poświęconej problemowi wszechstronnego wychowania (die allseitige Erziehung), autor najpierw precyzuje ogólny cel wychowania komunistycznego. Jest nim człowiek wykształcony i wychowany wszechstronnie. Marks i Engels, uznając prawo każdej jednostki do pełnego i swobodnego rozwoju, wysuwali tę sprawę nie jako zwykły cel wychowawczy, lecz jako podstawową zasadę, która powinna przyświecać proletariatowi w jego walce o nowy, komunistyczny porządek społeczny.

Następną sprawą, podjętą przez autora w tej części książki, jest zagadnienie społecznych uwarunkowań ogólnego celu wychowania. W związku z tym zaznajamiamy się kolejno z rozważaniami w duchu marksowskim dotyczącymi podziału pracy jako podstawowej formy całej dotychczasowej produkcji, podziału pracy w ramach społeczeństwa oraz tegoż podziału w ramach zakładu pracy; w końcu autor omawia skutki podziału pracy w stosunku do robotnika.

Kwestia trzecia dotyczy konieczności oraz możliwości wszechstronnego wychowania i wykształcenia ludzi. Obszerne uwagi, jakie snuje autor, mają charakter porównania sytuacji pod tym względem robotnika w ramach kapitalistycznego systemu produkcyjnego z możliwościami, jakie zgodnie z Marksem, rysuje przezwycię-

żenie starego podziału pracy i jego negatywnych następstw. Część tę kończy autor uwagami na temat realizacji postulatów wszechstronnego wychowania.

Trzecia część rozprawy została skupiona wokół problemu łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Jest to główna kwestia całej książki. Autor wyjaśnia najpierw właściwy sens tej zasady, wysuniętej przez Marksa i Engelsa, malując jej bogate tło historyczne. Zjawiła się ona bowiem już w najwcześniejszych koncepcjach utopistów, zaczynając od T. Morusa (1516) i Campanelli (1620) aż po utopijnych socjalistów, Fouriera i Owena. Marks i Engels budowali swoje koncepcje w tej dziedzinie na długiej historycznej tradycji.

Następnie G. Krapp przedstawia poszczególne, częściowe aspekty tej zasady w literaturze przedmarksowskiej, socjalistycznej i komunistycznej, wreszcie precyzuje poglądy samego Marksa i Engelsa.

Drugą kwestią, jaką rozważa w tej części książki, jest kwestia łączenia nauczania z pracą produkcyjną w systemie fabrycznym.

Część czwartą i ostatnią książki wypełnia problematyka ogólnokształcącego nauczania technologicznego albo kształcenia politechnicznego. Autor wypowiada się, po pierwsze, na temat technologii. Wykazuje, iż Marks był tym uczonym, który dostarczył licznych przykładów należytego doceniania nauki jako swoistej siły produkcyjnej.

Autor mówi następnie o rozwoju tej dyscypliny oraz o technologicznych zainteresowaniach i studiach Marksa. Najważniejszy wszakże akcent w tej części książki spoczywa na rozważaniach na temat kształcenia politechnicznego, zwłaszcza jego treści zaprojektowanej przez Marksa. Marksowską koncepcję kształcenia politechnicznego uznaje autor za nową treść starej zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Końcowe zdania książki poświęca autor wskazaniu na znaczenie kształcenia politechnicznego dla idei wyzwolenia robotnika i pracy. Wykształcenie politechniczne to jeden z ważnych środków pozwalających na wychowanie ludzi produktywnie pracujących, ale nie przykutych raz na zawsze do jednego zawodu. Przyczyni się ono w przyszłości do tego, że praca nie będzie ciężarem, lecz pierwszą życiową potrzebą człowieka.

w. w.

HEINZ KARRAS: „DIE GRUNDGEDANKEN DER SOZIALISTISCHEN PÄDAGOGIK IN MARX HAUPTWERK »DAS KAPITAL«"
Volk u. Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss.150

Praca H. Karrasa z Niemieckiej Republiki Demokratycznej jest jego dysertacją kandydacką, obronioną w r. 1956 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie.

Zadanie autora polegało na wydobyciu i właściwym zinterpretowaniu wszystkich wypowiedzi Marksa lub wspólnych stanowisk Marksa i Engelsa, dotyczących problemów pedagogicznych, jak również tych myśli, które mogą być odniesione do pedagogiki jako nauki w sposób pośredni. Autor pragnął wskazać na wielką wagę *Kapitału* jako podstawy ważnych założeń pedagogiki socjalistycznej.

Na treść książki składają się problemy następujące: w rozdziale pierwszym autor omawia proces pracy jako podstawę egzystencji człowieka i jego rozwoju, przy czym zasadniczy nurt wywodów skupia się wokół roli pracy w rozwoju osobowości człowieka; w rozdziale drugim — zatytułowanym *Znaczenie społecznych form i warunków pracy w ustroju kapitalistycznym dla rozwoju cech specyficznie ludzkich* — najwięcej miejsca poświęca analizie istoty kapitalistycznego procesu pracy oraz

konsekwencjom tak pojętego procesu produkcji w odniesieniu do wychowania; rozdział trzeci poświęca autor omówieniu stosunku marksizmu do zadania wszechstronnego rozwoju, skupiając uwagę czytelnika na tym postulacie, oraz na kształceniu politechnicznym, jako nieodzownym elemencie wychowania wszechstronnie rozwiniętego człowieka; rozdział czwarty wypełniają konkluzje książki akcentujące trzy kwestie, a mianowicie: kwestię powstania i kształtowania się natury ludzkiej, sprawę pozycji wychowania w społeczeństwie kapitalistycznym i socjalistycznym oraz zagadnienie zmian w treści kształcenia i wychowania pod wpływem rozwoju sił wytwórczych.

W tym sprawozdaniu pragnę zatrzymać uwagę czytelnika nie na całości rozważań autora, ale tylko na jednej wybranej z przedstawionego zarysu treści kwestii, tj. na roli czynnika pracy w rozwoju osobowości człowieka. Oto w dużym skrócie wywód z odpowiedniego podrozdziału książki.

Praca jest koniecznym, naturalnym warunkiem życia ludzkiego, właściwym wszystkim formacjom społecznym. Wartość użytkową, stwarzaną dzięki pracy, określa Marks jako konieczny i niezależny od jakichkolwiek form społecznego życia ludzi warunek ich egzystencji, pośredniczący między przyrodą a człowiekiem. Wartość użytkowa jest niczym innym, jak tylko syntezą dwóch elementów: surowca znajdującego się w przyrodzie i ludzkiej pracy. Działanie więc na surowiec w tym celu, aby nadać mu postać użytkową, jest istotnym znamieniem procesu pracy.

Podjęta przez Marksa analiza procesu pracy dostarcza ważnych wskazówek służących wyjaśnieniu podstawowego zagadnienia pedagogiki i psychologii, tj. zagadnienia czynników warunkujących pomyślny rozwój osobowości ludzkiej oraz znamionujących tę osobowość cech i właściwości.

Już u zarania swej egzystencji człowiek stanął wobec konieczności wytwarzania przedmiotów potrzebnych mu do zaspokajania jego potrzeb. Przedmiotów takich w postaci gotowej w przyrodzie przeważnie nie spotykał, był więc zmuszony je wytwarzać. W ten sposób powstała praca jako konieczny środek wytwarzania niezbędnych człowiekowi do życia przedmiotów, jako pierwszy czyn człowieka w jego historii.

W tym działaniu musieli ludzie wprawiać w ruch siły swych ramion i nóg, swych rąk i głów. W ten sposób zmieniali nie tylko otaczającą ich przyrodę, lecz także równocześnie własną naturę. Aby móc działać przeobrażająco na świat rzeczy, żeby móc nadawać im kształty pożądane, musiał człowiek u samych narodzin swej pracy „wyhodować" pierwszą myśl niezbędną mu do określenia kształtu przedmiotu, musiał zastanowić się nad celem, jakiemu ma służyć jego działanie, musiał na podstawie własnych doświadczeń wyrobić sobie wyobrażenie rezultatu swych czynności, zanim je zaczął praktycznie wykonywać.

Po obmyśleniu rezultatów swego działania musiał człowiek zastanowić się jeszcze nad tym, jak ów rezultat osiągnąć, jak do niego dojść, jakie chwyty rąk i jakie inne jeszcze środki zastosować. Po takiej pracy myślowej przychodziło do wykonywania praktycznego, w trakcie którego także inne organy ciała były wprawiane w ruch, głowa zaś w tym czasie musiała kontrolować pracę tych organów. I, jeśli się zdarzyło, iż przewidywany rezultat osiągnięty nie został, namysł nad drogami i środkami wiodącymi do celu zaczynał się na nowo. W ten sposób zarówno głowa, jak ręce, ramiona i nogi człowieka były w nieustannym ruchu aż do chwili osiągnięcia zamierzonego celu.

W tym procesie człowiek przeżywał swój własny, osobisty, stosunek do rzeczy i zjawisk, jak również do innych ludzi, z którymi żył razem i pracował. Człowiek nigdy nie działał sam, odizolowany od świata przyrody. Jako istota odizolowana uległby niechybnie groźnej potędze przyrody. Mógł egzystować jedynie w społeczności, której ramy w początkach były bardzo ograniczone i w miarę upływających lat rozszerzały się. Przeżywanie własnego stosunku do innych ludzi, do otaczają-

cej go sfery rzeczy i zjawisk, prowadziło do wykrystalizowywania się najpierw prostych, z czasem coraz bardziej złożonych uczuć, które oddziaływały pobudzająco lub hamująco na proces jego pracy. Gdy działały hamująco, musiały być przez człowieka przezwyciężane, co znów wymagało wysiłku, ale tym razem już psychicznego, wysiłku woli.

Wspólne oddziaływanie na przyrodę jest tylko wówczas możliwe, jeśli ludzie mogą się między sobą porozumiewać co do celu, środków oraz metod niezbędnych do osiągnięcia wytkniętego celu. Na tej drodze właśnie powstała, jako dalszy konieczny etap rozwojowy, potrzeba porozumiewania się. Na jej podstawie rozwinęła się mowa, ukształtowały się odpowiednio anatomiczno-fizjologiczne organy, centra mózgowe itp. Istota tego złożonego niezwykle i długotrwałego procesu wyrażała się w tym, iż współdziałanie ludzi, ich przeróżne prace, ruchy fizyczne i określone stany psychiczne, wreszcie produkty wysiłku, wpływały i wpływają nadal na powstawanie nowych potrzeb, które na pewnym stopniu rozwoju społecznego nie mają już tylko charakteru materialnego, lecz również charakter duchowy, dotyczą bowiem nie tylko świata natury, lecz także świata kultury. To wytwarzanie się w procesie pracy nowych potrzeb i rozszerzanie się ich skali nazywają Marks i Engels w *Niemieckiej ideologii* także czynem historycznym (eine geschichtliche Tat).

Co to znaczy, iż w procesie pracy człowiek zmieniał nie tylko przyrodę, lecz także własną naturę? Znaczy to, iż rozwijał drzemiące i założone potencjalnie u podstaw jego rozwoju zadatki, czyli anatomiczno-fizjologiczne podstawy uzdolnień, a nie same uzdolnienia. Natura ludzka wyraża się przede wszystkim w określonych cechach i potrzebach, te zaś są zdeterminowane systemem wytwarzania. Marks i Engels wypowiedzieli tę myśl w *Niemieckiej ideologii*, pisząc: „Jak jednostki uzewnętrzniają własne życie, takimi są w istocie. Czym zaś są, określa ich produkcja, tzn. zarówno to, co wytwarzają, jak również to, jak wytwarzają. Czym jednostki są, zależy więc ostatecznie od warunków materialnych ich wytwórczości". Słabo rozwiniętym siłom wytwórczym odpowiada również ograniczony zakres wiedzy, przede wszystkim zaś nieznajomość procesów przyrody i tkwiących u ich podstaw prawidłowości. Marks wskazywał również na podobną zależność między słabym rozwojem sił wytwórczych a stanem wierzeń religijnych.

Zadatki tkwiące potencjonalnie w naturze ludzkiej przedstawiają sobą jedynie możliwości rozwoju pewnych cech, nie zaś same cechy. Dopiero przez pracę zaczynają się one realizować, przybierając dzięki procesowi poznania, procesowi rozwoju woli, uczuć itp. określony stopień społecznej świadomości. Społeczny charakter procesu pracy warunkuje od początków społeczny charakter świadomości.

Powyższe rozważania, dotyczące rozwoju cech fizycznych i psychicznych człowieka w procesie pracy, nie mogą oznaczać, że każdy proces psychiczny korzeniami swymi tkwi w pracy. Marks uczył, jak to na tle produkcji materialnej kształtuje się odpowiednia baza, a zarazem bardzo zróżnicowana i wielostronna nadbudowa, jak poza zakresem pracy produkcyjnej rozwijają się również inne zakresy życia społecznego, które mogą być źródłami podsycającymi procesy myślenia, procesy rozwoju woli, uczuć, oraz mogą pobudzająco wpływać na powstawanie nowych zainteresowań i potrzeb ludzkich.

Ale nie tylko w historycznym rozwoju ludzkości praca odegrała i odgrywa taką rolę. Jej znaczenie widoczne jest również w rozwoju poszczególnych jednostek. Także poszczególny człowiek tylko w procesie praktycznej, celowej działalności, wymagającej intensywnych czynności myślenia, może zmieniać swą naturę. Właśnie ten fakt ma dla pedagogiki i wychowania szczególne i decydujące znaczenie.

Specyficzną właściwością pracy wychowawczej jest to, że nie tak jak inne dziedziny pracy ludzkiej, skierowana ona jest na przekształcanie jakichkolwiek przedmiotów przyrody, lecz na zmianę najbardziej rozwiniętej i złożonej, w określonej społeczności żyjącej, istoty, na zmianę człowieka.

Wynikające z tych szczególnych właściwości człowieka, jako przedmiotu wychowania, trudności były wykorzystywane przez jeden z kierunków pedagogiki mieszczańskiej, który zwalniał wychowawcę od odpowiedzialności za rezultaty pracy wychowawczej, jak również odmawiał wychowaniu charakteru działalności celowej, planowej i systematycznej.

Przedstawiciele tzw. swobodnego wychowania byli zdania, iż nie jest nam wiadome, do czego i w jakim kierunku mamy wychowywać człowieka, że wychowanie nie ma nic innego do zdziałania, jak tylko usuwać przeszkody założonym u podstaw rozwoju dziecka dodatnim jego dyspozycjom. Wysuwanie wobec dziecka wymagań, wpływanie na nie w określonym kierunku, było traktowane przez tę teorię za równoznaczne z zadawaniem gwałtu naturze dziecka. Pogląd ten negował potrzebę wysuwania obiektywnych celów wychowawczych, jak również negował możliwość osiągania takich celów. Pracę wychowawczą pojmował nie jako pracę, lecz jako zajęcie raczej bezplanowe, w związku z którym wychowawca nie może ponosić żadnej odpowiedzialności za rezultaty. Teoretyczne korzenie takiego poglądu tkwiły w teoriach dziedziczności, wedle których zadatki wrodzone albo środowisko miały być czynnikami przesądzającymi o rozwoju osobowości ludzkiej.

Praca wychowawcza jest zatem pracą nad żywym człowiekiem. Trudności, jakie stąd wynikają, czynią koniecznym szczególnie staranne i gruntowne przygotowywanie się nauczycieli i wychowawców do jej prowadzenia. Działalność wychowawczą, podobnie jak każdą inną pracę, cechować powinna celowość, planowość i systematyczność.

Autor rozważa następnie potrzebę wprowadzania dzieci i młodzieży w proces ś w i a d o m e g o zdobywania wiedzy. Dzieci powinny być wciągane przez nauczyciela do świadomego wykonywania organizowanej i kontrolowanej przez niego pracy.

Problem różnic indywidualnych, zgodnie z tezą Marksa o tkwiących potencjonalnie w naturze ludzkiej zadatkach rozwojowych, powinno się wyjaśniać, zdaniem autora, w ten sposób, iż różnice te są uwarunkowane nie tyle tymi potencjonalnymi zadatkami, ile wynikami procesu pracy nauczająco-wychowawczej, który może różnić się i różni się rzeczywiście treścią, warunkami, przebiegiem w zależności od warunków, w jakich dziecko żyje. Te warunki jesteśmy w stanie zmieniać na coraz lepsze.

Praca H. Karrasa nie ma charakteru wyłącznie referującego, zawiera wiele partii refleksyjnych o wartości bardzo pouczającej.

w. w.

ABEL i GROOTHOFF: „DIE BERUFSSCHULE — GESTALT UND REFORM"
(SZKOŁA ZAWODOWA — USTRÓJ I REFORMA)
Carl Winter, Darmstadt 1959 ss. 172

Książka powyższa została wydana nakładem Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände

Dyskusja nad zagadnieniem reformy szkolnej w NRF trwa już od kilku lat. Niemiecki Komitet do Spraw Wychowania i Wykształcenia (Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs und Bildungswesen) powołany przez Ministerstwo Kultury NRF przedstawił z początkiem 1959 r. plon swej pięcioletniej pracy nad reformą szkolnictwa w postaci tzw. „Planu ramowego" (Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens", Stuttgart 1959, Ernst Klett Verlag, ss. 55). Plan ten, przekazany w roku 1959 do publicznej dyskusji, spotkał się z ostrą krytyką. Pierwszy i zasadniczy mankament „Planu", podkreślany przez dyskutantów, to nie objęcie reformą szkół zawodowych i wyższych oraz tzw.

„drugiego toru kształcenia". Zdaniem pedagogów i szerokich rzesz dyskutantów, reprezentujących opinię publiczną, bez wyjaśnienia sytuacji na odcinku szkół zawodowych i wyższych nie można rozwiązać problemu szkolnictwa „ogólnokształcącego" w sposób przynoszący powszechne korzyści.

Na tle tych dyskusji praca Abela i Groothoffa pt. *Die Berufsschule — Gestalt und Reform* obudziła w NRF żywe zainteresowanie. W prasie pedagogicznej zwraca się uwagę, iż jest ona ważnym przyczynkiem wskazującym drogi rozwiązania trudnego problemu ustroju szkolnego oraz właściwą rolę szkoły zawodowej w nowym, uprzemysłowionym społeczeństwie.

Praca powyższa otrzymała drugą nagrodę (pierwszej nie przyznano) w konkursie ogłoszonym przez „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände". Związek ten, przystępując do organizacji mającego odbyć się w roku 1958 w München Kongresu Nauczycieli i Wychowawców, ogłosił pod koniec 1957 r. konkurs na opracowanie następującego problemu: *Struktura szkoły zawodowej w epoce automatyzacji i energii atomowej z uwzględnieniem dwunastoletniego obowiązku szkolnego.* W wyniku konkursu powstała niniejsza praca. Przygotowana do druku w 1958 r., na półkach księgarskich ukazała się w r. 1959. Całość, obejmująca 172 strony druku, podzielona jest na pięć rozdziałów. Dwa z nich (*I — Zur Fragenstellung der Preisfrage und zur Durchführung dieser Besinnung* i II — *Anpassung und Überlieferung*) napisał Groothoff, docent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Lüneburgu, dwa dalsze (III — *Beruf-Betrieb-Ausbildung* i V — *Die Berufsschule im Zweiten Bildungsweg*) napisał Abel, docent pedagogiki zawodu w Instytucie Pedagogiki Zawodu we Frankfurcie n. Menem i redaktor naczelny miesięcznika „Berufspädagogische Zeitschrift", rozdział V napisany został wspólnie przez obydwu autorów.

Dr Hans Hermann Groothoff, analizując dotychczasowy ustrój szkolny w NRF, stwierdza, iż jedynie szkoły ludowe cieszą się w chwili obecnej społecznym uznaniem i zaufaniem. Wszystkie szkoły wyżej zorganizowane, ich organizacja i treść dydaktyczna podlegają stałej dyskusji. Zarzuca się im zbyt silne powiązanie z tradycją, „przehumanizowanie" i brak zrozumienia dla życia ludzkiego w warunkach gospodarki uprzemysłowionej. Nieco inaczej przedstawia się sprawa w szkolnictwie zawodowym. Tutaj „nowy świat" wdarł się z wielką siłą. Dlatego problem wysunięty w konkursie jest uznawany za zasadniczy problem reformy szkolnej, dający się jednakże rozwiązać jedynie łącznie z wszystkimi pozostałymi problemami szkolnictwa. Szkoła ma bowiem odpowiedzieć na pytanie: „co stanie się z człowiekiem w epoce energii atomowej i automatyzacji i jak można mu pedagogicznie przyjść z pomocą" (op. cit. s. 8). Autor stawia dwa pytania: 1) czy właściwie określa się naszą epokę jako epokę energii atomowej i 2) czy kwestia „co się stanie z człowiekiem jako takim w tej epoce" jest w ogóle problemem pedagogicznym — czy jest to może raczej problem filozoficzny lub psychologiczny i socjologiczny, a przy tym polityczny?

Powołując się na założenia „materializmu historycznego", wedle których wykryta w epoce energia wyznacza określony sposób produkcji i gospodarki, stosunki produkcyjne, a przez to również stosunki ekonomiczno-społeczne, stwierdza, że życie ludzkie jest obecnie określane w sposób decydujący przez energię atomową i automatyzację. Trzeba więc rozważyć konsekwencje tego rozwoju dla ludzkości, by dojść do odpowiednich wniosków pedagogicznych. Naturalną konsekwencją będzie zreformowanie szkoły zawodowej zgodne z obecną sytuacją życia zawodowego i rozwoju ekonomicznego, a szczególnie jej uelastycznienie i umożliwienie dostosowywania się do stałego postępu nauki i techniki.

Zastosowanie energii atomowej powoduje — według autora — raczej skutki polityczne niż pedagogiczne. Inaczej ma się rzecz ze sprawą automatyzacji. Wdziera się ona bezpośrednio do pracy robotnika, kształtuje jego byt i stosunki międzyludzkie. I na tym właśnie tle wyrastają problemy pedagogiczne. Z punktu widzenia pedago-

gicznego „problemem zasadniczym" szkoły zawodowej jest „przeszkolenie (Beschulung) robotników, rozumiejąc to pojęcie w znaczeniu najszerszym" (op. cit. s. 14).

Reorganizacja szkoły zawodowej musi uwzględnić wszystkie aspekty współczesnego życia: pedagogiczne, polityczne, techniczne i ekonomiczne. W takim układzie rzeczy pedagogika tradycyjna, wywodząca się ze stanowych stosunków społecznych, musi ustąpić miejsca nowej pedagogice, umożliwiającej rozwijanie takiego wychowania i kształcenia, które pozwoli na to, „by ludzie mogli współżyć jako ludzie" w tym społeczeństwie uprzemysłowionym (op. cit. s. 23). Znaczy to, iż wszystkie drogi kształcenia powinny umożliwiać wychowanie wszechstronne, jednakże bez równania w dół.

Szkoła jest czynnikiem decydującym o awansie lub degradacji człowieka. „Wszystkim więc należy udostępnić możliwość kroczenia drogą kształcenia. Drogi te trzeba szeroko rozbudowywać, stwarzając przy tym różne możliwości przechodzenia z jednej na inną" (op. cit. s. 25).

Rozdział drugi omawia zagadnienie podporządkowania i tradycji. Autor stwierdza, iż postępowy charakter techniki rodzi tendencję do podporządkowania sobie całego życia i ludzi wymaganiom techniki. Postęp techniki wywołuje stałe zmiany w stosunkach pracy, stąd pedagogika zawodu musi w pewnym sensie przystosowywać się do tych zmian, uwzględniając aktualne potrzeby. Zmiany w stosunkach pracy i zawodach zmuszają pedagogikę do zastanowienia się, czy takie pojęcia, jak praca i zawód, rozumiane w sensie tradycyjnym odpowiadają nowej utechnicznionej rzeczywistości.

Zagadnieniu zawodu i kształceniu zawodowemu poświęcony jest rozdział trzeci. Zmiany, jakie zaszły i zachodzą w wyniku rewolucji przemysłowej, pociągnęły za sobą przeobrażenia wychodzące daleko poza ramy struktury zawodowej, ustalonej przez społeczeństwo stanowe — przez korporacje i cechy. Znika przede wszystkim charakterystyczne dla świata rzemieślniczego pojęcie trwałości zawodu (Dauerberuf), zawodu „na całe życie", będącego jedyną podstawą utrzymania się człowieka przy życiu.

Jesteśmy świadkami zanikania zawodów tradycyjnych i powstawania nowych, o nieokreślonych na stałe wymaganiach. Przemysłowa organizacja pracy zawodowej spowodowała przesunięcie kształcenia sił fachowych ze szkolenia systemem rzemieślniczym na system szkolny, ustalając przy tym szczegółowe charakterystyki zawodów, plany kształcenia, wymagania kwalifikacyjne i przepisy egzaminacyjne.

Autor przytacza w tym miejscu wyniki badań G. Friedmanna i Jeana Foureste'a dotyczące przechodzenia społeczeństwa z produkcji rolniczo-rzemieślniczej i związanego z nią sposobu życia do produkcji przemysłowej. Najsilniej zaznacza się przechodzenie z sektora pierwszego (rolniczego) do drugiego (przemysłowego), a obecnie do trzeciego — usług, administracji, pracy kulturalnej i wychowania. Stan ten przedstawia poniższe zestawienie (wg Foureste'a):

	Sektor I	Sektor II	Sektor III
Okres przedprzemysłowy (tzw. społeczeństwo pierwotne)	80%	10%	10%
Społeczeństwo przyszłości	10%	10%	80%
USA w roku 1950	16%	27%	57%

Według najnowszych obliczeń udział zatrudnionych w rolnictwie USA spadł do 12% ogółu zatrudnionych.

Oceniając wydajność pracy w produkcji nowoczesnej, opartej na technice, zauważyć można, że „klasyczny" podział pracowników na zawodowo wyuczonych, niewyuczonych i przyuczonych nie wytrzymuje próby życia, jak nie wytrzymuje takiej próby rzemieślnicze przygotowanie zawodowe do pracy w przemyśle. Rewolucja przemysłowa spowodowała zmiany w formach kształcenia kwalifikowanych sił do pracy, w organizacji warsztatów uczniowskich i zakładów kształcenia przemysłowego. Wprawdzie w NRF jeszcze 90% kandydatów do przemysłu kształci się tradycyjnymi metodami — u mistrza w rzemiośle lub w przemyśle, lecz w innych krajach uprzemysłowionych zdecydowaną przewagę ma kształcenie w warsztatach szkolnych (np. w NRD w 65%).

Różne stosowane obecnie formy kształcenia zawodowego można by więc podzielić na:

1. Kształcenie związane z produkcją, gdzie uczeń od początku nauki związany jest z procesem produkcyjnym jako pomocnicza, eksperymentująca i współdziałająca siła robocza. Stosowane metody nauczania to: „iść za ręką" (Zur-Hand-gehen), „kraść oczyma" (stehlen-mit-den Augen). Zasadą tego typu kształcenia jest zasada ekonomiczna (produkcja).

2. Kształcenie systematyczne w zakładzie nie związanym z produkcją, pod kierunkiem instruktorów wykonujących swe czynności kształcące zawodowo. Nie jest tu istotne, czy zakład kształcący przydzielony jest pod nadzór zakładowi przemysłowemu, czy znajduje się w specjalnie na ten cel zorganizowanej szkole. Kształcenie przebiega tutaj planowo i metodycznie. Zasadą tego typu kształcenia jest zasada pedagogiczna (wykształcenie).

Słabą stroną kształcenia związanego z produkcją bezpośrednią jest systematyczność i przypadkowość, jednostronność określana przez wąską specjalizację danego przedsiębiorstwa, jak również niebezpieczeństwo stawiania młodocianym nadmiernych wymagań. Współczesna pedagogika pracy opowiada się za formą stanowiącą syntezę form powyższych: kształcenia pierwszego stopnia, podstawowego, prowadzonego planowo poza zakładem pracy i kształcenia drugiego stopnia — w zakładzie pracy. Egoistyczne interesy niektórych właścicieli małych i średnich zakładów przemysłowych, liczących na tanią siłę roboczą, nie pozwalają na generalne zastosowanie tej formy kształcenia zawodowego. Toteż obecne formy kształcenia zawodowego wywołują w kołach gospodarczych i naukowych liczne głosy krytyczne, jako „nieelastyczne i ekskluzywne", nie odpowiadające wielkim przemianom strukturalnym, zachodzącym w gospodarce i społeczeństwie. Przemiany te powodują stawianie coraz wyższych wymagań, dotyczących nie tylko wiedzy ogólnej, ale i cech charakteru, które trzeba kształcić na równi z umiejętnościami zawodowymi. Autor przypomina ostrzeżenie Edwarda Sprangera: „Szkoła zawodowa nie powinna nadużywać swej nazwy w tym celu, by z młodych ludzi robić niewolników zawodu".

Brak w NRF przepisów, zobowiązujących do kształcenia zawodowego wszystkich młodocianych i ustalających nadzór nad kształceniem w przedsiębiorstwach, powoduje, że wiele przedsiębiorstw wzbrania się przyjmować młodocianych podlegających obowiązkowi szkolnemu lub utrudnia młodocianym robotnicom i robotnikom uczęszczanie do szkoły. W ogóle świat przemysłu występuje ostro przeciw prawnemu uregulowaniu tego zagadnienia.

Medycyna, psychologia i socjologia zgodnie stwierdzają, że „włączenie młodocianych w 14 roku życia do pracy zawodowej w przemyśle, będącym pod wpływem zracjonalizowanej produkcji i podlegającym konkurencji gospodarczej, może być połączone z wielkim niebezpieczeństwem dla rozwoju ich osobowości" (op. cit. s. 65). Z tego też powodu autor opowiada się za wydaniem przepisów, które zakazałyby za-

trudniania jako siły roboczej młodocianych przed ukończeniem 16 roku życia. Stwierdza on dalej, iż niemiecki „tradycyjny system kształcenia zawodowego w zakładzie przemysłowym i w szkole zawodowej został w swych fundamentach zachwiany", że przechodzi on ostry kryzys, ponieważ nie uwzględnia nowoczesnego rozwoju techniki. Technika natomiast — według zdania ekspertów — „czyni wykształcenie jednym z najważniejszych zadań w ogóle" (op. cit. s. 68). W nowoczesnej gospodarce wzrastać będą stale wymagania w stosunku do intelektu i charakteru. W całym niemal współczesnym świecie można zauważyć ścisłe powiązanie kształcenia szkolnego zawodowego w służbie tego właśnie zadania, jak również podnoszenia dolnej granicy wieku rozpoczynania pracy zarobkowej do 16, a nawet do 17 roku życia (Szwecja, Francja, NRD i in.).

Trwające na terenie NRF dyskusje, jak również czynione w zakładach przemysłowych niektórych krajów federalnych próby, wskazują na coraz silniej występujące dwie tendencje:

1. Przeciwstawienie się narastającej stale specjalizacji w pracy przemysłowej i dążenie do szerokiego wykształcenia podstawowego jako bazy, która pozwoli na „przechodzenie" do innego zawodu i uniknięcie jednostronności.

2. Rozszerzanie kształcenia teoretycznego ze względu na wzrastające wymagania w stosunku do wiedzy technicznej i rozumienia zracjonalizowanej, przez maszyny i nowoczesne urządzenia sterownicze, uwarunkowanej pracy prawie we wszystkich gałęziach produkcji, dystrybucji, komunikacji i łączności. Utrwala się powszechnie pogląd, że kształcenie intelektualne, kształcenie charakteru i dążność do poszerzania horyzontu duchowego, a ponadto intensyfikacja kontaktów społecznych — ma bezpośrednie znaczenie dla wyników pracy zawodowej i dla zadowolenia z tej pracy.

Dla poparcia swych tez autorzy analizują cały rozwój historyczny szkolnictwa zawodowego w Niemczech, wskazując zarówno na jego dobre, jak i złe strony oraz starając się wyciągnąć słuszne dla nowoczesnej szkoły zawodowej wnioski. Przytaczają przy tym wiele wypowiedzi uczonych, pedagogów, znawców problemu szkolnictwa zawodowego — Kerschensteiner, Spranger, Schwarzlose, Lippert, Schlieper, Litt, Weinstock i in. — omawiających genezę i funkcję tradycyjnego kształcenia zawodowego, jak również rolę, organizację i metody kształcenia zawodowego, uwarunkowanego nowymi stosunkami ekonomicznymi i społecznymi. Ponadto autorzy przedstawiają próby rozwiązania problemu kształcenia zawodowego czynione w ostatnich latach w różnych krajach federalnych, jak Nordheim-Westfalen, Schleswig-Holstein, Baden-Würtemberg i in., mające na celu dostosowanie form i metod kształcenia do wymagań współczesnej epoki, to znaczy przyporządkowanie szkolnictwa zawodowego rozwojowi techniki z jednej strony, a zadośćuczynienie wszechstronnemu rozwojowi jednostki i humanizowanie pracy w przemyśle zautomatyzowanym z drugiej strony. Analizując walory tych eksperymentów, autorzy nie wyrażają swego do nich stosunku. Prawdopodobnie dlatego, że eksperymenty te trwają i trudno w tej chwili osądzić, która z organizacji kształcenia zawodowego jest najodpowiedniejsza i najskuteczniejsza.

Na specjalną uwagę zasługuje rozdział piąty, poświęcony szkole zawodowej w tak zwanym „drugim torze kształcenia". Nowa szkoła zawodowa, według autora, jest osią tego „drugiego toru", wiodącego do szkoły ludowej jako szkoły głównej (Hauptschule), do szkoły wyższej (Hochschule). W celu rozwiązania problemów dydaktycznych w tym zakresie, teoria musi jasno postawić zagadnienie wartości kształcących, zawartych w pracy warsztatowej. Pedagodzy, zastanawiający się nad merytoryczną stroną kształcenia i wykształcenia, muszą mieć stale przed oczyma młodego człowieka jako najbardziej „zainteresowanego". Życie młodzieży dzisiejszej, jak to już podkreślano, kształtuje się zupełnie inaczej niż dawniej. Charakterystyczny jest przede wszystkim zanik wpływu wychowawczego rodziny. Stosunki w rodzinie,

między rodzicami i dziećmi, jak również między rodzeństwem układają się na zasadzie stosunku partnera do partnera. Mocno zmienił się również stosunek młodzieży do szkoły. Nie tylko uczniowie szkoły zawodowej, ale również uczniowie szkół średnich ogólnokształcących, szkół wyższych i najwyższych widzą w szkole nie naukę jako taką, lecz formę zdobywania pewnego zawodu. W zdobyciu kwalifikacji zawodowych młodzież widzi swoje przyszłe stanowisko w społeczeństwie. Stwierdza się również malejący stale wpływ rodziców na wybór zawodu.

Nauczyciele i wychowawcy mają dziś do czynienia z młodzieżą, której dzieciństwo kończy się wcześniej niż dawniej. Badania naukowe i doświadczenia poczynione w klasach 7—9 wykazały, iż dotychczasowe zapatrywania, wedle których okres uczęszczania do szkoły podstawowej określono na lata 6—14, nie odpowiadają rzeczywistości. Nowy ustrój szkolny musi więc być bardziej elastyczny. Winien zwrócić szczególną uwagę na okresy rozwojowe o charakterze przejściowym, zwłaszcza na okres przechodzenia z dzieciństwa do młodzieńczości, co w naszych warunkach następuje między 10 a 13 rokiem życia. Z tego względu autor wysuwa postulat przekształcenia wyższego stopnia szkoły ludowej (Volksschuloberstufe) w szkołę główną (Huaptschule), przedłużenia jej o 9 i 10 rok nauki. (Szkoła ludowa w NRF jest w zasadzie ośmioletnia — dopisek sprawozdawcy). Zróżnicowanie programowe tej szkoły, by każdy uczeń mógł znaleźć w niej coś, co go interesuje. W przeciwnym razie, młodzież szukać będzie zaspokojenia swych zainteresowań poza szkołą. Dla uczniów więc o umysłach ścisłych przewidzieć należy kształcenie w mowie ojczystej, językach obcych, w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych i historycznych — jako pomost do dalszego kształcenia. Dla uczniów niezdolnych do tak abstrakcyjnego myślenia trzeba znaleźć inną formę wysiłku — wysiłku ręki, „myślącej ręki" — jak mówił Spranger — pracy fizycznej. Młody człowiek chce tworzyć to, co wydaje mu się sensowne, a sensowne dla niego jest to, co jest pomocne w życiu praktycznym. Szkoła taka, jeśli ma być szkołą wychowującą dla życia, nie może być nadal rozumiana jako „szkoła ogólnokształcąca", z drugiej zaś strony nie może być również „szkołą zawodową". Ma być ona stopniem podstawowym szkoły zawodowej i punktem wyjściowym dla „drugiego toru kształcenia".

Autor stwierdza dalej, iż obowiązkowe szkoły zawodowe jako szkoły towarzyszące praktycznej nauce zawodu, prowadzonej metodami rzemieślniczymi, nie spełniają już dziś swego zadania. Tradycyjne przygotowanie do zawodu w miarę rozwoju zmechanizowanej i zautomatyzowanej produkcji przechodzi coraz głębszy kryzys, nie odpowiada nowym warunkom produkcyjnym i nowej strukturze społecznej. Już dziś w wielu krajach federalnych czyni się próby organizacji szkół zawodowych o dłuższym okresie kształcenia, szerszym zakresie wiedzy ogólnej i zawodowej. Szczególne wymagania stawia się średniej szkole zawodowej, której zadaniem jest przygotowanie młodzieży zdolnej i chętnej do pracy w odpowiedzialnych zawodach i na średnich stanowiskach kierowniczych.

Wychowanie zawodowe powinno stanowić ważny, ale nie jedyny punkt treści wychowania współczesnej młodzieży. Ma ono łączyć się ściśle z wychowaniem politycznym i humanistycznym. Wynikają stąd pewne wnioski dotyczące przygotowania kadr nauczycielskich dla szkół zawodowych. W nowej szkole zawodowej nauczyciel będzie musiał współpracować z „nauczycielem pracy" (instruktorem, nauczycielem zawodu) i z „kierownikiem młodzieżowym", który z ramienia szkoły będzie utrzymywał łączność z organizacjami społecznymi i politycznymi. Ustalenie jednolitych form i metod kształcenia nauczycieli szkół zawodowych staje się w tym aspekcie sprawą palącą.

Mocno stawia autor sprawę wydzielenia z pedagogiki ogólnej — pedagogiki szkoły zawodowej (Berufsschulpädagogik), jako dyscypliny wchodzącej w zakres nauki o wychowaniu, opierającej się o pedagogikę szkoły zawodowej, jak również o pedagogikę pracy (Arbeitspädagogik), związanej z nauką o pracy. Do jej zadań należy

przede wszystkim badanie kształcenia zawodowego w aspekcie historycznym i wyciąganie z tych badań wniosków praktycznych, które można by wykorzystać przy kształceniu młodych kadr nauczycieli szkół zawodowych. Pedagogika szkolnictwa zawodowego musi ustalić właściwy stosunek między praktyką pedagogiczną a teorią pedagogiczną, które powinny się wzajemnie uzupełniać.

Przed pedagogiką szkoły zawodowej stawia autor następujące zakresy działań:

1. Badanie rzeczywistości na odcinku życia, pracy (zawodu) i sytuacji wychowawczej środowiska, w którym żyje młodzież. Przenoszenie wyników badań nauki o pracy i nauk społecznych na płaszczyznę pedagogiczną. Podejmowanie własnych badań, by uzyskać należytą orientację w aktualnej sytuacji życiowej.

2. Szkoła zawodowa i jej miejsce w ogólnym systemie wychowania i kształcenia, jej podstawy organizacyjne, prawne i finansowe. Dokładne zapoznanie się z praktyką wychowania zawodowego we własnym kraju i w innych krajach w różnych epokach rozwoju społecznego, by w ten sposób uzyskać naukowe podwaliny pod politykę zawodu i politykę szkolną.

3. Treści i doświadczenia w pracy dydaktycznej i wychowawczej w klasie szkolnej oraz w warsztacie szkoleniowym, w życiu szkolnym i pozaszkolnym, tj. w pracy kształcącej i wychowawczej szkoły zawodowej.

Pedagogika szkoły zawodowej z jednej strony opracowuje podstawowe poglądy pedagogiczne dotyczące wychowania i kształcenia młodzieży czynnej zawodowo, z drugiej strony prowadzi badania szczegółowe, wzbogacając teorię pedagogiczną. W pierwszym rzędzie służy ona jednakże zadaniu praktycznemu — kształceniu nauczycieli i wychowawców, ugruntowaniu ich pedagogicznej podstawy. Centralnym zagadnieniem w kształceniu nauczycieli szkół zawodowych jest integracja fachowych i pedagogicznych teorii oraz zawodowej i szkolnej praktyki. Szkoły zawodowe potrzebują nauczycieli, którzy starają się wypełniać swoje zadania nie jako inżynierowie albo naukowcy, lecz jako wychowawcy, z pełną odpowiedzialnością pedagogiczną za swą pracę.

*

Praca obejmuje różne aspekty zagadnienia szkoły zawodowej: jej przyszłej organizacji, form i metod pracy, treści nauczania i wychowania, z jednej strony w oparciu o tradycje narodowe, z drugiej — w perspektywie, jaką daje epoka atomu, mechanizacji i automatyzacji. Zawiera bogaty materiał źródłowy i dokumentarny. Autorzy nie przedstawiają jednakże żadnej określonej koncepcji przyszłej szkoły zawodowej, nie wskazują metod praktycznego rozwiązania trudności, jakie napotyka szkolnictwo zawodowe, nie wskazują form powiązania tego szkolnictwa ze szkołami podstawowymi, średnimi ogólnokształcącymi i wyższymi — jak mógłby się tego spodziewać czytelnik, zasugerowany tytułem pracy. W książce nie znajdujemy również żadnych propozycji dotyczących programów nauczania przyszłych nowoczesnych szkół zawodowych lub stosunku przedmiotów ogólnokształcących do przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu w tych szkołach. Brak ten spodziewany jest — jak wyjaśniają sami autorzy — krótkim okresem czasu, jaki dano uczestnikom konkursu na napisanie pracy. Sugestie, dotyczące organizacji szkolnictwa, programów i planów nauczania, można by dać w oparciu o eksperymenty pedagogiczne i długotrwałą obserwację pracy w konkretnych szkołach.

Mimo tych mankamentów praca Abela i Groothoffa ma dużą wartość. Przynosi wnikliwą analizę i ocenę aktualnej sytuacji ekonomiczno-społecznej przeprowadzoną z pozycji materializmu historycznego, mimo że autorzy nie są marksistami. W założeniach, które stanowią podstawę ich rozważań nad organizacją przyszłej szkoły zawodowej, stają mimo woli na gruncie pedagogiki socjalistycznej. Przedstawiając wszechstronnie wyniki warunkujące byt człowieka w świecie uprzemysłowionym, w warunkach produkcji zautomatyzowanej, sięgają również do podstawowych zasad

materializmu historycznego i dochodzą do wniosków, które są ogólnie do przyjęcia. Przygotowanie do pracy robotnika wysoko kwalifikowanego, wykształconego tak pod względem ogólnym, jak i fachowym, nadanie kształceniu ogólnemu w szkołach zawodowych właściwej rangi, jako podstawy wychowania humanistycznego, humanizacji szkoły zawodowej i pracy zawodowej, wykorzystanie rozwoju nauki i techniki dla dobra ludzkości — to zasady, na jakich autorzy chcą oprzeć wychowanie nowego człowieka — fachowca.

Na uwagę zasługuje również koncepcja wydzielenia pedagogiki szkolnictwa zawodowego jako szczegółowej dyscypliny, ustalenie dla tej dyscypliny zadań i oparcie na niej procesu kształcenia przyszłych kadr nauczycieli szkół zawodowych wszystkich specjalności.

S. SZAJEK
Poznań

Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Najbardziej chyba aktualnym zagadnieniem, które zajmuje dość dużo miejsca na łamach naszych czasopism, jest sprawa kształtowania myślenia. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę na artykuły w „Nowej Szkole", „Psychologii Wychowawczej" i „Kwartalniku Pedagogicznym", gdyż — tak się wydaje — przedstawiono w nich najbardziej istotne problemy.

Akrobatyka czy matematyczne myślenie?

W sierpniu ub. roku odbyła się w Danii międzynarodowa konferencja na temat nauczania matematyki. W dyskusji nad sprawą uczenia się matematyki przez ucznia i studenta, wzajemnych inspiracji programów szkolnych i uniwersyteckich, harmonizacji nauczania matematyki na kolejnych poziomach kształcenia, zabierali głos nauczyciele i uczeni z różnych krajów (Anglii, Belgii, Danii, Hiszpanii, Polski, Szwajcarii). Zasadnicze problemy z tej dyskusji przedstawiła na łamach „Nowej Szkoły" (nr 2) prof. dr Zofia Krygowska. Rzucają się w oczy dwie przede wszystkim sprawy: 1) ocena krytyczna, dość pesymistyczna, obecnego stanu nauczania matematyki i 2) ustalenie odpowiedzialności za poziom tego nauczania. W sprawie pierwszej, zgodzono się zasadniczo z opinią jednego z uczestników konferencji, że „uczenie się matematyki jest dla wielu uczniów przede wszystkim ćwiczeniem się w pewnej akrobacji, której potrzeby i sensu nie rozumieją. Niektórzy z nich może nawet lubią tę akrobację, ale prawdziwej matematyki w niej nie znajdują. Tylko nieliczni — mówił ów nauczyciel — pokonują próg dzielący akrobatykę od matematycznego myślenia. Ze studiów takich nie wynosi się zrozumienia matematyki jako metody myślenia i badania świata. Jeśli tak będą kształceni nauczyciele, to nie wniosą żadnej nowej idei do nauczania szkolnego".

Do tej druzgocącej krytyki autorka artykułu dodała: „Nasze programy szkolne nie zawierają... nawet tego, co było znane w epoce Newtona, i nie dają żadnej okazji do tego, aby uczeń dowiedział się czegokolwiek o matematyce rozwijającej się, żywej".

Na tle tej ostrej i negatywnej oceny studiów matematycznych rzucono pytanie, kto jest odpowiedzialny za to, że matematyka, której poświęca się w szkole tyle czasu, nie jest szkołą myślenia.

Odpowiedź jest wielce charakterystyczna: „Szkoły wyższe obciążają nią szkoły średnie, wskazując na zacofanie programów, podręczników i metod nauczania. Szkoły średnie stwierdzają swą bezsilność wobec słabego przygotowania absolwentów szkół podstawowych, a niejednokrotnie i wpojonych im wadliwych nawyków myślowych. Wystarczy jednak pomyśleć o nauczaniu, aby ciąg przesuwania odpowiedzialności odwrócić. To przecież pedagogiczna szkoła średnia przygotowuje nauczyciela szkoły podstawowej, czy więc nie odpowiada ona za konserwatywny styl nauczania matematyki w tej szkole? To przecież uniwersytety i wyższe uczelnie pedagogiczne wychowują i kształcą nauczyciela szkoły średniej, czyż więc mogą się one uchylać od odpowiedzialności za to, że ten nauczyciel uczy często jeszcze nie matematyki, ale akrobatyki?"

Cóż można do tego dodać? Chyba tylko życzenia, ażeby wszyscy, którzy uczą matematyki, przeczytali i przedyskutowali wielce interesujący artykuł prof. Krygowskiej i zastanowili się, czy matematyka, której uczą swych uczniów, jest akrobatyką

czy metodą myślenia i badania świata — nawet jeśli uczą w szkole podstawowej, w klasach niższych. Nawyki myślowe kształtują się od pierwszego zetknięcia się dziecka z liczeniem, formułą, działaniem. Jeśli młodzi nauczyciele rzucili na wymienionej konferencji pytanie, w jaki sposób dokonywać inwentaryzacji struktur myślowych uczniów, i jeśli w związku z tym pytaniem zwrócono uwagę na analizę błędów i trudności uczniów, która rzuca światło na to, jak uczeń myśli, jakimi narzędziami już rozporządza, a czego mu jeszcze brakuje, to jest to dodatkowa wskazówka, jak ważne problemy dyskutowano na konferencji i jak bardzo potrzebne są takie dyskusje u nas.

Uczenie się i nauczanie

Na tle tej dyskusji rodzi się pytanie, jak uczyć, żeby lekcje były istotnie szkołą myślenia. Nie jest tajemnicą, że zagadnienie uczenia się jest słabą stroną naszej dydaktyki. Dominuje ciągłe zainteresowanie procesem nauczania, więc czynnością nauczyciela, mniej natomiast czynnościami ucznia — takimi, jak zdobywanie wiadomości, przekonań, umiejętności, utrwalanie zdobytych wiadomości, stopień samodzielności w zdobywaniu wiadomości i w myśleniu. I dlatego z zainteresowaniem czytamy sprawozdanie z badań naukowych przeprowadzonych w Katedrze Dydaktyki Instytutu Nauk Pedagogicznych UW pod kierunkiem prof. W. Okonia, a ogłoszone w numerze 4 (14) „Kwartalnika Pedagogicznego" z 1959 r. Z badań tych wynika, że lepsze rezultaty osiąga się przy nauczaniu opartym na samodzielnym myśleniu i działaniu uczniów.

1. Czesław Kupisiewicz przeprowadził badania nad kształceniem samodzielności myślenia uczniów przez rozwiązywanie problemów. Oceniając krytycznie metody słowno-oglądowe i praktyczne w postaci laboratoryjnych, wysuwa tezę, że zasadniczym warunkiem niezbędnym do uniknięcia błędów wymienionych metod jest „problemowe ujmowanie materiału nauczania umożliwiające uczniom samodzielne formułowanie, rozwiązywanie i sprawdzanie określonych zagadnień w drodze operacji myślowych, weryfikowanych następnie przy pomocy czynności praktycznych". Tak formułując zadanie, autor ma na myśli nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w liceum ogólnokształcącym. Przeprowadzone w klasach VIII i IX szkół ogólnokształcących eksperymenty wykazały, że przy nauczaniu problemowym przyrost wiadomości był większy aniżeli przy stosowaniu metod słowno-oglądowych i laboratoryjnych, lepsza też była trwałość wiedzy. W wyniku danych, które ujawniły eksperymenty, autor podkreśla we wniosku końcowym, że „problemowe ujmowanie objętego programem materiału nauczania ułatwia uczniom jego opanowanie, jeżeli formułowane problemy nawiązują do posiadanych przez nich doświadczeń oraz są rozwiązywane przy pomocy operacji myślowych sprawdzanych w drodze czynności praktycznych".

To jest interesująca strona informacji Cz. Kupisiewicza, słabą natomiast jest brak bliższych danych o stosowanej metodzie problemowej. Wiemy tylko, że było to „stwarzanie sytuacji problemowych i organizowanie pracy myślowej uczniów w taki sposób, aby mogli samodzielnie wysuwać określone hipotezy, uzasadniać je przy pomocy zdobytej dotychczas wiedzy oraz sprawdzać je w drodze czynności praktycznych"; w „typowej metodzie laboratoryjnej" mogą się mieścić te same elementy.

Brak danych spowodował fakt, że ogłoszony komunikat jest streszczeniem pracy, a nie pełnym jej przedstawieniem. Wynikło z tego również inne nieporozumienie; gdy autor na wstępie wyjaśnia w formie ogólnego jakby prawa, że „chcąc kształcić i rozwijać samodzielne myślenie uczniów" należy stosować metodę problemową, nie bierze pod uwagę młodszych dzieci, dla których te metody nie były właściwe.

2. Wyniki badań w odniesieniu do lekcji historii w klasach V—VII przedstawiła

Krystyna Kuligowska. W jej badaniach ujawniła się trudność uczenia problemowego. Autorka stwierdziła, że w klasach, w których nie było pracy samodzielnej na lekcjach historii, tylko 60,6% odpowiedzi było zadowalających bezpośrednio po lekcji, a 29,5% przy sprawdzaniu po kilku miesiącach; w klasach, w których było „za dużo" samodzielności (tzn. nauczanie czysto problemowe, bez pomocniczej pracy nauczyciela) — 57,9% i 27,0%; najlepsze wyniki uzyskano przy stosowaniu metody problemowej z pytaniami pomocniczymi: w jednej klasie 100%, a w drugiej 88,8% odpowiedzi zadowalających przy sprawdzeniu bezpośrednio po lekcji, a 61,1% i 52,6% po kilku miesiącach.

Zdaniem autorki, przeprowadzone badania wskazują, że „przy uczeniu się tak trudnego przedmiotu, jakim jest historia, nie wolno wymagać od ucznia szkoły podstawowej prac w pełni samodzielnych". Wynika to z przeprowadzonych badań. Nasuwa się jednak pytanie, czy istotnie metoda uczenia, stosowana przez autorkę, jest właściwa w klasach V—VII. Wyniki wskazują, że raczej nie; bo jeśli uczniowie zapamiętali po kilku miesiącach tylko 61,1% i 52,6%, to ubytek jest znaczny i trudno z tego wnioskować o wartości metody; najwyżej można powiedzieć, że była lepsza aniżeli inne.

Sprawa metody uczenia się przez uczniów historii jest sprawą całkowicie otwartą. Autorka nie udowodniła tezy, iż metoda uczenia problemowego w klasach V—VII gwarantuje dobre wyniki.

Mechanizm myślenia dziecka

Jeśli już mowa o uczeniu się i myśleniu, warto zwrócić uwagę na dwa artykuły w numerze 4 „Psychologii Wychowawczej" z 1959 r.; jeden — to analityczne rozważania prof. O. Hobarta Mowrera (USA) na temat dwóch teorii uczenia się (Thorndike'a i Pawłowa) i projekt własny autora pogodzenia obu teorii — a drugi to artykuł — łatwiejszy w czytaniu i zrozumieniu — Adama Bardeckiego *Porównanie części i całości w mowie i myśleniu*, będący sprawozdaniem badań przeprowadzonych z dziećmi w wieku od 3 do 9 lat. Autor nawiązuje do badań Piageta i Szemińskiej na temat kształtowania się pojęcia liczby i na konkretnych przykładach wyjaśnia przebieg własnych badań i ich wyniki. Badane dzieci zdawały sobie sprawę z tego, że przedstawione im korale brunatne (większość) i białe (kilka) były drewniane, gdy jednak miały odpowiedzieć, których korali jest więcej: brunatnych czy drewnianych, odpowiadały, że brunatnych. Dziecko, wyjaśnia autor, nie mając rozwiązań gotowych, zapożyczonych od ludzi starszych, rozwiązuje problem po swojemu lub nie rozwiązuje go wcale i w ten sposób odsłania mechanizm swych czynności umysłowych. Jest to mechanizm zasadniczo inny aniżeli u dzieci starszych i dorosłych.

•

W innych pismach pedagogicznych znajdziemy również interesujące każdego nauczyciela artykuły, pytanie tylko, co nauczyciel czyta i jak czyta. Odpowiedź jest bardzo trudna.

Nieco światła, na razie w porcji dość skąpej, rzuciła na to zagadnienie Jadwiga Kołodziejska w nrze 2 „Życia Szkoły" z br. w artykule pt. *Rola czasopisma w pracy nauczyciela*. Kto ciekawy, niech przeczyta.

N. NOWACZYK
Toruń

„SOWIETSKAJA PIEDAGOGIKA"

Nowe zadania

W grudniu ub. roku odbyła się w Moskwie ogólnorosyjska konferencja kierowników katedr pedagogiki i psychologii uniwersytetów i instytutów pedagogicznych z udziałem pracowników naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR, przedstawicieli Ministerstwa Oświaty RSFRR, nauczycieli i dyrektorów szkół.

W nrze 2 „Sowietskoj Piedagogiki" z br. zostało zamieszczone krótkie sprawozdanie z obrad tej konferencji oraz referaty wygłoszone na niej.

Pierwszy referat pt. *Zadania katedr pedagogiki w świetle ustawy o umocnieniu więzi szkoły z życiem* wygłosił A. J. Markuszewicz, wiceminister oświaty i członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR. W referacie swym, na tle analizy zadań stojących przed szkolnictwem i oświatą, autor wysuwa przed katedrami pedagogiki i psychologii następujące zadania:

1. Usprawnienie wykładów wszystkich dyscyplin pedagogicznych w oparciu o dalsze rozwinięcie idei marksistowskich w dziedzinie wychowania i nauczania młodego pokolenia.
2. Opracowanie zasady łączenia nauczania z pracą produkcyjną w warunkach budowy społeczeństwa komunistycznego, badanie i uogólnianie doświadczeń przebudowy systemu szkolnego, analizowanie pedagogiki zagranicznej i poddawanie ostrej krytyce nienaukowych burżuazyjnych teorii pedagogicznych.
3. Przygotowanie przyszłych nauczycieli tak, aby łączyli oni zdobywanie wiedzy z pracą społeczną w instytutach oświatowo-wychowawczych, przekształcając w tym celu praktykę pedagogiczną studentów.
4. Podniesienie pracy naukowej katedr na taki poziom, aby każda z nich stała się centrum badań pedagogicznych obwodu lub kraju, i skierowanie wysiłku na badanie ważniejszych problemów przebudowy systemu szkolnego włączając do tej pracy nauczycieli i studentów. Rezultaty badań powinny katedry wprowadzać do szkolnej praktyki.
5. Dbać o lepszą kadrę wykładowców, włączając do pracy w katedrach twórczych pracowników oświaty. Podnosić poziom naukowy wykładowców przez aspiranturę oraz doskonalenie naukowe.
6. Zapewnić udział pracowników naukowych w organizowaniu życia studentów, aby właściwie je ukierunkować oraz wpływać na wychowanie moralne i estetyczne studiującej młodzieży. Celem tej działalności jest przygotowanie nauczyciela o dużej kulturze.
7. Utrzymywanie więzi z absolwentami, aby badać warunki ich pracy oraz wpływać na wzrost poziomu naukowego absolwentów.
8. Udzielanie pomocy ze strony naukowej i merytorycznej organom oświatowym w rozwiązywaniu aktualnych problemów przebudowy szkolnictwa i podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli.
9. Propagować wiedzę pedagogiczną wśród ludności.

Analizując pracę dydaktyczną katedr pedagogiki i psychologii, J. Markuszewicz zwraca uwagę na to, że obecny program nauczania pedagogiki nie zadowala ani studentów, ani wykładowców. Zasadniczym brakiem kursu pedagogiki jest fakt, że nie odgrywa on istotnej roli w kształceniu przyszłego nauczyciela, wyposaża go w zbyt mały zakres wiadomości potrzebnych do przyszłej pracy, słabo kształtuje naukowe myślenie w dziedzinie pedagogiki. Istotnym momentem w podnoszeniu poziomu kursu pedagogiki, aby mógł on służyć gruntownemu wykształceniu pedagogicznemu przyszłego nauczyciela, jest jego naukowość.

Aktualizację i konkretyzację problemów pedagogicznych należy opierać na

uogólnieniach teoretycznych. Student powinien gruntownie przyswoić sobie wiedzę o tym, że rodzaj oddziaływania pedagogicznego najbardziej racjonalny w danych warunkach, w innych warunkach może doprowadzić do wprost przeciwnych rezultatów. Mówiąc o nauczaniu dyscyplin pedagogicznych, autor wysuwa konieczność uzupełnienia istniejącego kursu pedagogiką porównawczą. Liczne błędy programów nauczania pedagogiki wynikają z nieumiejętności wykorzystania bogatego materiału i możliwości kształcących tej dyscypliny w interesie pracy przyszłego nauczyciela.

Pedagogika, jako nauka o wychowaniu, kształceniu i nauczaniu młodego pokolenia, rozpatruje procesy wychowania, nauczania i praktykę szkolną w rozwoju historycznym, jednak centralne miejsce powinny zajmować problemy współczesności, zwłaszcza komunistyczne wychowanie młodzieży. Jednak w interesie samej nauki nie należy ograniczać się tylko do badania rozwoju szkoły radzieckiej, lecz badać i oceniać doświadczenia szkół w innych krajach, zarówno socjalistycznych, jak i kapitalistycznych.

Szeroko omawiana jest w artykule sprawa programu nauczania pedagogiki. Konieczne jest, zdaniem autora, opracowywanie syntetycznego kursu pedagogiki i odpowiedniego podręcznika. Kurs ten powinien dać ogólny obraz współczesnej pedagogiki z punktu widzenia metodologii marksistowskiej i stanowić podstawę teoretyczną dla innych zajęć ze studentami, zwłaszcza dla nauczania poszczególnych dyscyplin pedagogiki i praktyki pedagogicznej.

Chciałbym zwrócić uwagę na jedną z wielu spraw, które autor omawia w tym artykule, a które zostały tu już zasygnalizowane, mianowicie na problem szkół ćwiczeń katedr pedagogiki. Autor postuluje, by szkoły ćwiczeń stały się także podręcznymi laboratoriami badawczymi katedr. Szkoły takie będą wtedy mogły spełniać swe zadania, tj. pełnić z jednej strony funkcję miejsca ćwiczeń praktycznych studentów, z drugiej — laboratorium dla prac naukowych, jeśli stanowić będą organiczną część instytutów pedagogicznych lub katedr. Nauczyciele tych szkół powinni bezpośrednio uczestniczyć w pracach eksperymentalnych. Autor stwierdza, że najbardziej efektywna praca badawcza oraz praca dydaktyczna szkół eksperymentalnych i ćwiczeniowych istnieje w tych szkołach, w których bezpośrednio są zatrudnieni pracownicy nauki katedr psychologii, pedagogiki i wykładowcy poszczególnych metodyk nauczania. Istnieje także potrzeba delegowania pracowników naukowych na kierownicze stanowiska do szkół, na pewien określony czas (zależny od charakteru eksperymentu), do prac naukowo-badawczych.

Drugi referat wygłoszony przez przewodniczącego Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR, I. Kairowa, omawia problemy perspektyw rozwoju nauk pedagogicznych i koordynacji pracy Akademii i katedr pedagogiki.

I. Kairow w pierwszej części swego wystąpienia nawiązuje do problemów poruszanych w końcu ub. roku na łamach „Uczitielskoj Gaziety" w związku z konferencją Akademii Nauk Pedagogicznych poświęconą sytuacji i zadaniom w dziedzinie nauk pedagogicznych. Konferencja ta stwierdziła, że pedagogika zajmowała się opracowywaniem problemów mało istotnych i ze względu na ciasny empiryzm badań nie sprzyjała rozwojowi nauki. Dydaktycy — stwierdzono na konferencji — w swych pracach nie dawali pełnego naukowego opracowania treści kształcenia, nie opracowywali naukowych podstaw planów i programów nauczania, ograniczali się często tylko do opisu zjawisk pedagogicznych.

Istotną przyczyną tego stanu rzeczy było słabe przygotowanie metodologiczne wielu pracowników naukowych.

Mówiąc o nowych zadaniach w dziedzinie badań pedagogicznych, autor wysuwa następujące problemy, które powinny stanąć w centrum uwagi prac Akademii i katedr:

1. Budownictwo komunizmu i szkoła.
2. Związek wychowania i rozwoju dziecka.

3. Problemy wszechstronnego rozwoju młodzieży w warunkach budownictwa komunizmu.

Opracowanie teoretycznych problemów podstaw pedagogiki jest opóźnione i ogranicza się w zasadzie do prac nad podręcznikami. Duże prace na tematy ogólnopedagogiczne (Szabałow: *Kształcenie politechniczne*, Daniłow: *Proces nauczania w szkole radzieckiej*), chociaż stanowią zjawisko pozytywne, nie mogły jednak wypełnić pustki istniejącej w dziedzinie teorii pedagogiki radzieckiej.

Badania powinny objąć przede wszystkim tak ważne problemy, jakimi są problemy szkoły i budownictwa komunizmu, lub inaczej problemy szkoły i społeczeństwa. Autor wysuwa konieczność współdziałania z filozofami i ekonomistami przy badaniu tych zagadnień. Między innymi, wysuwany jest przez autora tak istotny z tego punktu widzenia problem wszechstronnego badania funkcji szkoły w zachowaniu ciągłości rozwoju pokoleń, problemy roli szkoły w walce o zwycięstwo komunizmu — szkoły jako narzędzia w walce o przekształcenie społeczeństwa. Badanie tej roli nie może ograniczać się jedynie do badania doświadczeń szkoły radzieckiej, lecz powinno uwzględnić także doświadczenie szkół całego obozu krajów socjalistycznych. Okres, w którym kraje te przyswajały jedynie doświadczenia Związku Radzieckiego, należy do przeszłości. Stosując te doświadczenia i modyfikując je, w zależności od własnych konkretnych warunków, kraje obozu socjalizmu nagromadziły bogaty materiał stanowiący cenny wkład w rozwój nauk pedagogicznych. Aktualnym i ważnym problemem jest także problem szkoły w świetle postępu technicznego. Między innymi otwarty jest problem, w jakiej mierze szkoła powinna reagować na nowości nauki i techniki, jak powinny zmieniać się w związku z tym treści i metody nauczania w szkole.

Problemy wychowania i rozwoju młodego pokolenia przez długi okres nie były badane. Fałszywe rozumienie przez niektórych pedagogów uchwały Partii z roku 1936 „O wypaczeniach pedagogicznych w systemie narkomprosów" powodowało, że odrzucano badania właściwości rozwojowych i indywidualnych dzieci. Mimo iż od opublikowania uchwały przeszło już ponad 20 lat, to jednak fałszywa pozycja nie została poddana krytyce. Skutkiem takiego stanu rzeczy pedagogika radziecka stała się „bezdzietną".

Kairow zwraca uwagę na konieczność badania tych problemów rozwoju dziecka, które pozwolą odpowiedzieć na wiele problemów pedagogicznych. Istnieje potrzeba badań w dziedzinie przygotowania dziecka do pracy w warunkach rozwoju komunizmu oraz do racjonalnego wypoczynku, a zwłaszcza przygotowanie dziecka do życia w szerokim rozumieniu tego słowa. Prace badawcze winny objąć także zagadnienia stosunku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, stosunku nauczania i pracy produkcyjnej młodzieży. Kairow zwraca przy tym uwagę, nie tylko na błędy lat dwudziestych, polegające na sztucznym uwikłaniu nauczania w pracę produkcyjną, lecz także na błędy lat pięćdziesiątych, polegające na podporządkowywaniu pracy lekcjom przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego.

Szkoła kształcąca wszechstronnie powinna łączyć trzy rodzaje kształcenia: ogólne, politechniczne i zawodowe. Lecz prawidłowe, praktyczne rozwiązanie tego zagadnienia wymaga ustalenia związków występujących między kształceniem ogólnym, politechnicznym a zawodowym oraz ich wpływu na rozwój dziecka. Wymaga również badań problem tzw. technicznego myślenia, które przecież przy całej swojej specyfice jest także funkcją ogólnego rozwoju.

Omawiając sprawy treści i metod nauczania, autor podkreśla konieczność badania teorii metod nauczania, ponieważ dotychczas nie zostało przeprowadzone nawet jedno gruntowne badanie tego problemu, nie licząc dyskusji na temat metod nauczania, które ukazały się na łamach „Sowietskoj Piedagogiki". Przed badaniem pedagogicznym, między innymi jako najbardziej aktualne, stają obecnie dwa problemy dydaktyczne: rola i charakter związku między teorią a praktyką w nau-

czaniu oraz stosunek między działalnością nauczyciela a uczniów w procesie nauczania. Ze względu na to, że w nowej szkole proces kształcenia będzie opierać się na łączeniu nauki i pracy produkcyjnej, dydaktyka nie może ograniczać się tylko do badania nauczania podstaw nauk, obecnie powinna ona zająć się zagadnieniami treści i metod nauczania pracy produkcyjnej.

Duży błąd badań dydaktycznych stanowi brak prac zajmujących się sprawami wychowawczego charakteru nauczania.

W omawianym artykule Kairow dużo uwagi poświęca sprawom badań problematyki dydaktyczno-wychowawczej w szkołach-internatach i w szkołach tzw. przedłużonego dnia*, jako tych placówek oświatowo-wychowawczych, które w przyszłości swym zasięgiem obejmą większość młodzieży w wieku szkolnym.

Problemy teorii i metod wychowania, pomimo że duży wkład w ich opracowanie dali N. Krupska, A. Makarenko i S. Szacki, wymagają podjęcia nowych prac badawczych. „Życie współczesne, praktyka szkoły radzieckiej, pracująca w całkiem innych warunkach w porównaniu z latami trzydziestymi — pisze Kairow — stawia przed nami szereg teoretycznych i praktycznych zagadnień, na które nie można znaleźć odpowiedzi w pracach Krupskiej i Makarenki".

Na nowo powinny być także rozwiązywane zagadnienia kształcenia moralności komunistycznej, stosunku do pracy i kształcenia naukowego poglądu na świat, w związku z nauczaniem i pracą produkcyjną. Autor zwraca uwagę m. in. także na problemy kształtowania u uczniów kultury życia codziennego.

W artykule I. Kairowa znacznie szerzej omówiona została problematyka badań pedagogicznych. Zasygnalizowałem tylko niektóre problemy, aby ukazać w zarysie perspektywy badań pedagogicznych wyrastających na tle reformy systemu oświatowego.

Mówiąc o metodach i organizacji pracy badawczej, I. Kairow zwraca uwagę na konieczność pogłębienia pracy eksperymentalnej. Do prac badawczych trzeba przyciągnąć nauczycieli oraz organizować sieć szkolnych laboratoriów dla badań pedagogicznych. W artykule została omówiona także sprawa koordynacji prac badawczych między poszczególnymi ośrodkami naukowymi.

S. SŁOMKIEWICZ

* Szkoły, w których przebywa młodzież cały dzień, od godz. 8 do 18—19.

LENIN A PEDAGOGIKA
(Bibliografia)

Uwagi wstępne

Niniejsze zestawienie bibliograficzne, sporządzone w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje dostępne u nas w kraju teksty Lenina (artykuły, przemówienia, listy), dotyczące oświaty, szkolnictwa i wychowania, opublikowane w języku rosyjskim i polskim. Nazwiska i tytuły rosyjskich wydawnictw transliterowano, adnotacje natomiast informujące o ich treści podano w języku polskim.

Przekłady na język polski artykułów, przemówień i listów Lenina w sprawach oświaty i wychowania znajdzie czytelnik (według odsyłaczy podanych w nawiasach kwadratowych) w wydawnictwie zbiorowym: Lenin V. I.: *Dzieła*. T. 1—35. Warszawa 1949—1957 Książka i Wiedza. Wyjątek stanowią dwie pozycje: *List* do Gorkiego z r. 1916 i *List* do Komisji Literatury Obcej, których brak w wymienionym wydawnictwie.

Obszerną bibliografię tekstów Lenina, dotyczących oświaty oraz prac o działalności oświatowej Lenina, zawiera książka F. F. Korolewa: *Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917—1920*. Moskva 1958 Akademija Pedagogičeskich Nauk s. 528—549.

Zestawienie bibliograficzne, obejmujące wybór prac autorów radzieckich omawiających poglądy i działalność Lenina w zakresie oświaty szkolnictwa i wychowania, podane zostało osobno (Zob.: *Nowa Szkoła* 1960 nr 4 s. 11).

I. TEKSTY LENINA DOTYCZĄCE OŚWIATY I WYCHOWANIA, OPUBLIKOWANE W JĘZYKU ROSYJSKIM

1. LENIN V. I. O kommunističeskom vospitanii [O wychowaniu komunistycznym]. Moskva 1957 Gospolitizdat ss. 117, 1 nlb.

Treść: Pierwotny szkic artykułu „Najbliższe zadania władzy radzieckiej". Stenogram. [Dzieła t. 27 s. 204—221]; O charakterze naszych gazet. [Dzieła t. 28 s. 89—91]; Przemówienie na II Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Gubernialnych Wydziałów Oświaty Ludowej 24 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 28 s. 454—455]; Projekt programu RKP (b). Podstawowe zadania dyktatury proletariatu w Rosji. [Dzieła t. 29 s. 89—103]; Przemówienie wygłoszone 4 grudnia 1919 r. na I Zjeździe Komun i Arteli Rolnych. [Dzieła t. 30 s. 189—199] Referat o subotnikach wygłoszony 20 grudnia 1919 r. na Moskiewskiej Miejskiej Konferencji RKP(b). [Dzieła t. 30. s. 283—289]; Odzburzenia odwiecznego układu ku tworzeniu nowego. [Dzieła t. 30 s. 533—535]; Od pierwszego subotnika na kolei Moskiewsko-Riazańskiej do ogólnorosyjskiego pierwszomajowego subotnika. [Dzieła t. 31 s. 112—114]; Zadania Związków Młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji 2 października 1920 r. [Dzieła t. 31 s. 283—301]; O kulturze proletariackiej. Projekt rezolucji. [Dzieła t. 31 s. 318]; Przemówienie na Ogólnorosyjskiej Naradzie politproswietów gubernialnych i powiatowych wydziałów oświaty ludowej 3 listopada 1920 r. [Dzieła t. 31 s. 370—380]; Dyrektywy KC dla komunistów-pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty. [Dzieła t. 32 s. 114—116]; Nowa polityka ekonomiczna a zadania komitetów polityczno-oświatowych. Referat wygłoszony na II Ogólnorosyjskim Zjeździe komitetów polityczno-oświatowych 17 października 1921 r. [Dzieła t. 33 s. 45—66]; Kartki z dziennika. [Dzieła t. 33 s. 478—483]; Przypisy.

2. LENIN V.I. O molodeži [O młodzieży]. Moskva 1954 „Molodaja Gvardija" ss. 318, 1 nlb. tabl. 1.

Zob. poz. 8.

3. LENIN V I. O narodnom obrazovanii. Stat'i i reči. [O szkolnictwie i oświacie]. Artykuły i przemówienia]. [Oprac.]: N. A. Petrov, V. S. Ševkin. Moskva 1957 APN ss. 463, tabl. 5.

Treść: Gospodarstwa gimnazjalne i gimnazja poprawcze. [Dzieła t. 2 s. 64—72]; O czym myślą nasi ministrowie? [Dzieła t. 2 s. 79—84]; Perły projektomanii narodnickiej. [Dzieła t. 2 s. 485—519]; Oznaki bankructwa. [Dzieła t. 6 s. 69—75]; Drugi Zjazd SDPRR. 1903. Projekt rezolucji o stosunku do uczącej się młodzieży. [Dzieła t. 6 s. 482—483]; Plan listów o zadaniach rewolucyjnej młodzieży. [Dzieła t. 7 s. 29—30]; Zadania młodzieży rewolucyjnej. List pierwszy. [Dzieła t. 7 s. 31—46]; O pomieszaniu polityki z pedagogiką. [Dzieła t. 8 s. 457—460]; Organizacja partyjna a partyjna literatura. [Dzieła t. 10 s. 29—35]; Socjalizm a religia. [Dzieła t. 10 s. 71—76]; Lew Tołstoj jako zwierciadło rewolucji rosyjskiej. [Dzieła t. 15 s. 191—198]; Ruch studencki a obecna sytuacja polityczna. [Dzieła t. 15 s. 203—209]; O stosunku partii robotniczej do religii. [Dzieła t. 15 s. 396—407]; Klasy i partie w świetle ich stosunku do religii i kościoła. [Dzieła t. 15 s. 408—417]; List do słuchaczy szkoły partyjnej na Capri towarzyszy Juliusza, Wani, Sawelija, Iwana, Władimira, Stanisława i Fomy. [Dzieła t. 15 s. 466—472]; L. N. Tołstoj. [Dzieła t. 16 s. 327—332]; L. N. Tołstoj a współczesny ruch robotniczy. [Dzieła t. 16 s. 335—338]; Tołstoj a walka proletariacka. [Dzieła t. 16 s. 361—362]; Lew Tołstoj i jego epoka. [Dzieła t. 17 s. 31—37]; Pamięci Hercena. [Dzieła t. 18 s. 9—16]; Rosjanie a Murzyni. [Dzieła t. 18 s. 554—555]; Rosnąca dysproporcja. Notatki publicysty. X. [Dzieła t. 18 s. 573—591]; Trzy źródła i trzy części składowe marksizmu. [Dzieła t. 19 s. 1—7]; Klasa robotnicza a kwestia narodowa. [Dzieła t. 19 s. 73—75]; Projekt platformy na IV Zjazd Socjaldemokracji Kraju Łotewskiego. Kwestia narodowa. [Dzieła t. 19 s. 99—103]; W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Przyczynki do zagadnienia oświecenia publicznego. [Dzieła t. 19 s. 123—133]; Praca dzieci w gospodarstwie chłopskim. [Dzieła t. 19 s. 202—205]; Co można zrobić dla oświaty ludowej. [Dzieła t. 19 s. 275—277]; Nacjonalizacja szkoły żydowskiej. [Dzieła t. 19 s. 309—311]; Liberałowie i demokraci w kwestii języków. [Dzieła t. 19 s. 361—364]; Jak biskup Nikon broni Ukraińców? [Dzieła t. 19 s. 389—391]; Rezolucje Letniej Narady 1913 roku KC SDPRR z działaczami partyjnymi. Rezolucja w kwestii narodowej. [Dzieła t. 19 s. 441—444]; Do A. M. Gorkiego. [Dzieła t. 35 s. 100—103]; List do Szaumiana. [Dzieła t. 19 s. 517—520]; O autonomii kulturalnonarodowej. [Dzieła t. 19 s. 521—525]; Do A. M. Gorkiego. [Dzieła t. 35 s. 104—106]; Skład narodowościowy uczniów szkoły rosyjskiej. [Dzieła t. 19 s. 551—554]; Jeszcze o podziale szkolnictwa według narodowości. [Dzieła t. 19 s. 571—573]; Uwagi krytyczne w kwestii narodowej. [Dzieła t. 20 s. 3—39]; Czy potrzebny jest obowiązujący język państwowy? [Dzieła t. 20 s. 61—63]; O dumie narodowej Wielkorusów. [Dzieła t. 21 s. 95—99]; Do A. M. Gorkiego. 1916; Międzynarodówka młodzieży. Notatka. [Dzieła t. 23 s. 174—178]; Materiały do rewizji programu partyjnego. Przyczynek do projektu zmiany programu. [Dzieła t. 24 s. 491—505]; O zadaniach biblioteki publicznej w Piotrogrodzie. [Dzieła t. 26 s. 331—332]; Jak zorganizować współzawodnictwo. [Dzieła t. 26 s. 409—419]; Przemówienie wygłoszone na Ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycieli — Internacjonalistów 5 czerwca 1918 r. Krótki protokół. [Dzieła t. 27 s. 467—468]; W sprawie przyjmowania na wyższe uczelnie RFSRR. Projekt uchwały Rady Komisarzy Ludowych. [Dzieła t. 28 s. 35]; Przemówienie na I Ogólnorosyjskim Zjeździe w sprawie oświaty 28 sierpnia 1918 r. [Dzieła t. 28 s. 74—78]; List do Prezydium Konferencji proletariackich organizacji kulturalno-oświatowych. [Dzieła t. 28 s. 86—87]; O charakterze naszych gazet. [Dzieła t. 28 s. 89—91]; Przemówienie na II Ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycieli — Internacjonalistów 18 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 28 s. 421—424]; Do Ludowego Komisariatu Oświaty. [Dzieła t. 28 s. 469—471]; Przemówienie na II Naradzie Kierowników sekcji oświaty pozaszkolnej gubernialnych Wydziałów Oświaty Ludowej 24 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 28 s. 454—455]; Osiągnięcia i trudności Oświaty Ludowej 24 stycznia 1919 r. [Dzieła t. 29 s. 37—71. Posłowie s. 71]; Projekt programu RKP(b). władzy radzieckiej. [Dzieła t. 29 s. 37—71. Posłowie s. 71]; Projekt programu RKP(b). 9. Punkt programu dotyczy oświaty publicznej. 10. Punkt programu dotyczący stosunków religijnych. [Dzieła t. 29 s. 117—119]; Przemówienie wygłoszone na Ogólnorosyjskim Zjeździe Studentów-Komunistów 17 kwietnia 1919 r. [Dzieła t. 29 s. 317]; Trzy przemówienia wygłoszone na Placu Czerwonym 1 maja 1919 r. Notatki kronikarskie. [Dzieła t. 29 s. 321—324]; Pierwszy Ogólnorosyjski Zjazd poświęcony sprawom oświaty pozaszkolnej 6—19 marca 1919 r. Przemówienie powitalne. [Dzieła t. 29 s. 327—331]; Wielka inicjatywa (o bohaterstwie robotników w zapleczu). Z okazji „komunistycznych subotników". [Dzieła t. 29 s. 403—429]; Przemówienie wygłoszone na I Ogólnorosyjskim Zjeździe pracowników oświaty i socjalistycznej kultury 31 lipca 1919 r. [Dzieła t. 29 s. 532—539]; O czystość języka rosyjskiego.

Rozważania w wolnych chwilach, tzn. podczas słuchania przemówień na zebraniach. [Dzieła t. 30 s. 301—302]; Do A. W. Łunaczarskiego. [Dzieła t. 35 s. 47]; Przemówienie wygłoszone 25 lutego 1920 r. na III Ogólnorosyjskiej Naradzie Kierowników sekcji oświaty pozaszkolnej gubernialnych wydziałów oświaty ludowej. [Dzieła t. 30 s. 382—387]; Od zburzenia odwiecznego układu ku tworzeniu nowego. [Dzieła t. 30 s. 533—535]; Od pierwszego subotnika na kolei Moskiewsko-Riazańskiej do ogólnorosyjskiego pierwszomajowego subotnika. [Dzieła t. 31 s. 112—114]; Zadania Związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji 2 października 1920 r. [Dzieła t. 31 s. 283—301]; O kulturze proletariackiej. Projekt rezolucji. [Dzieła t. 31 s. 318]; Przemówienie na ogólnorosyjskiej naradzie politproswietów gubernialnych i powiatowych wydziałów oświaty ludowej 3 listopada 1920 r. [Dzieła t. 31 s. 370—380]; Tezy o propagandzie produkcyjnej. Szkic. [Dzieła t. 31 s. 410—412]; O wykształceniu politechnicznym. Uwagi w związku z tezami Nadieżdy Konstantinowny [zob. Lenin V. I.: O młodzieży. Warszawa 1955 „Iskry"]; Ósmy Ogólnorosyjski Zjazd Rad 22—29 grudnia 1920 r. Projekt rezolucji VIII Zjazdu Rad w związku ze sprawozdaniem o elektryfikacji. [Dzieła t. 31 s. 545]; W sprawie zapewnienia warunków pracy naukowej akademikowi I. P. Pawłowowi i jego współpracownikom. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych. [Dzieła t. 32 s. 56—57]; Dyrektywy KC dla komunitów — pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty. [Dzieła t. 32 s. 114—116]; O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty. [Dzieła t. 32 s. 117—127]; Do Ludowego Komisariatu Oświaty 8. IV. 1921. Do tow. Łunaczarskiego, Pokrowskiego i Litkensa. [Dzieła t. 32 s. 464]; Do Ludowego Komisariatu Oświaty. Do Anatola Wasiljewicza Łunaczarskiego. Odpis dla Naczelnego Komitetu do spraw torfu. [Dzieła t. 32 s. 466—467]; List do Komisji literatury obcej. Kominolit; Nowa polityka ekonomiczna a zadania komitetów polityczno-oświatowych. Referat wygłoszony na II Ogólnorosyjskim Zjeździe Komitetów polityczno-oświatowych 17 października 1921 r. [Dzieła t. 33 s. 45—66]; Dziewiąty Ogólnorosyjski Zjazd Rad. Dyrektywa w sprawie działalności gospodarczej uchwalona przez IX Ogólnorosyjski Zjazd Rad 28 grudnia 1921 r. [Dzieła t. 33 s. 178—181]; O znaczeniu wojującego materializmu. [Dzieła t. 33 s. 231—241]; Przedmowa do książki I. I. Stepanowa „Elektryfikacja RFSRR a przejściowa faza gospodarki światowej". [Dzieła t. 33 s. 248—250]; Do Zjazdu Pracowników oświaty. [Dzieła t. 33 s. 432]; Kartki z dziennika. [Dzieła t. 33 s. 478—483]; O spółdzielczości. [Dzieła t. 33 s. 484—492]; O naszej rewolucji. W związku z notatkami N. Suchanowa. [Dzieła t. 33 s. 493—498]; Lepiej mniej, ale lepiej. [Dzieła t. 33 s. 505—521]; Przypisy.

4. LENIN V. I.: O prosveščenii. S predisloviem N. K. Krupskoj. [O oświacie. Z przedmową N. K. Krupskiej]. Moskva 1929 Obščestvo „Doloj negramotnost". Narkompros RSFSR Gosud. izd. ss. 15, 1 nlb

5. LENIN V. I.: Zadači molodeži. [Zadania młodzieży]. Moskva 1924 „Moskovskij rabočij" ss. 38.

6. LENIN V. I.: Zadači sojuzov molodeži. Reč' na III Vserossijskom S-ezde Rossijskogo Kommunističeskogo Sojuza Molodeži 2 oktjabrja 1920 goda. [Zadania Związków Młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji dn. 2 października 1920 r.].

Liczne wydania.

II. TEKSTY LENINA NA TEMATY OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZE WYDANE W JĘZYKU POLSKIM

7. LENIN V. I.: O młodzieży. Z przemową L. Kamieniewa. Tłum. Tomorowicz. Moskwa 1925 Centr. Wyd Ludów ZSRR ss. 56.

B-ka Leninowska ser. II nr 3.

8. LENIN V. I.: O młodzieży. Warszawa 1955 „Iskry" ss. 365, nlb. 3. Tytuł oryginału: V.I. Lenin o molodeži. Moskwa 1954.

Treść: I. O sytuacji dzieci i młodzieży w ustroju kapitalistycznym. Gospodarstwa gimnazjalne i gimnazja poprawcze; O czym myślą nasi ministrowie?; Z artykułu „Perły projektomanii narodnickiej"; W sprawie polityki ministerstwa oświecenia publicznego. (Przyczynki do zagadnienia oświecenia publicznego); Praca dzieci w gospodarstwie chłopskim; Piąty międzynarodowy zjazd w sprawie walki z prostytucją; Nacjonalizacja szkoły żydowskiej; Skład narodowościowy uczniów w szkole rosyjskiej; Z broszury „Materiały do rewizji programu partyjnego". II. O ruchu rewolucyjnym wśród uczącej się młodzieży w Rosji Carskiej. Oddanie do wojska 183 studentów; Początek demonstracyj; Oznaki bankructwa; Do uczniów szkół średnich; Projekt rezolucji II Zjazdu SDPRR o stosunku do

uczącej się młodzieży; Przemówienie na II Zjeździe SDPRR w sprawie stosunku do uczącej się młodzieży 10—23 sierpnia; Plan listów o zadaniach rewolucyjnej młodzieży; Zadania rewolucyjnej młodzieży (List pierwszy); Ultimatum rewolucyjnej Rygi; Zaostrzenie się sytuacji w Rosji; Ruch studencki a obecna sytuacja polityczna; Zagadnienie partyjności wśród demokratycznej młodzieży studenckiej. III. O udziale młodzieży robotniczej i chłopskiej w walce rewolucyjnej. O rewolucyjnym wychowaniu młodzieży; List do towarzysza o naszych zadaniach organizacyjnych; List do A. B. Bogdanowa i S. I. Gusiewa 15 lutego; Do Komitetu Bojowego przy Komitecie Sankt-Petersburskim; Nauki wydarzeń moskiewskich; Młodzież zagraniczna a rewolucja rosyjska; Z artykułu „Kryzys mieńszewizmu"; Iwan Wasiljewicz Babuszkin (Nekrolog); Do Inessy Armand (17 stycznia); Do Inessy Armand (24 stycznia); Z artykułu „Program wojenny rewolucji proletariackiej"; Międzynarodówka młodzieży (Notatka); Referat o rewolucji 1905 roku; Z „Listów z daleka" (List 3. O milicji proletariackiej); Rady człowieka postronnego. IV. O udziale młodzieży w budownictwie socjalistycznym i o wychowaniu nowego człowieka. Przemówienie na posiedzeniu Moskiewskiego Komitetu Partii w sprawie organizowania grup sympatyków 16 sierpnia 1918 r. (Protokół); Z projektu programu RKP(b) (9. punkt programu dotyczący oświaty publicznej); Przemówienie na I Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistów-studentów 17 kwietnia 1917 r.; Przemówienie na Placu Czerwonym 1 maja 1919 r. (Notatka kronikarska); Wszyscy do walki z Denikinem; Z listu KC RKP (bolszewików) do organizacji partyjnych; Dwa lata władzy radzieckiej; Naszej zmianie; Przemówienie na posiedzeniu Moskiewskiej Rady Delegatów Robotniczych i Czerwonoarmijskich 6 marca 1920 r.; Zadania związków młodzieży; O wykształceniu politechnicznym (Uwagi w związku z tezami Nadieżdy Konstantinowny); Dyrektywy KC dla komunistów — pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty; Z artykułu „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty"; Dyrektywa w sprawie pracy gospodarczej uchwalona przez IX Ogólnorosyjski Zjazd Rad 28 grudnia 1921 r.; Przedmowa do książki I. I. Stepanowa „Elektryfikacja RFSRR w związku z przejściową fazą gospodarki światowej; Do redakcji gazety „Put' molodioży"; Do Piątego Zjazdu Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji; Do Zjazdu Pracowników oświaty; Do Trzeciego światowego Kongresu Komunistycznej Międzynarodówki Młodzieży w Moskwie; Kartki z dziennika; Przypisy. Chronologiczny wykaz prac W. I. Lenina znajdujących się w niniejszym zbiorze.

9. LENIN V. I.: O oświacie. Przekład A. Krzyżanowskiego. Charków 1928 Centr. Wyd. Ludów ZSRR ss. 67, 1 nlb. Włościańska B-czka Leninowska.

10. LENIN V. I.: O oświacie ludowej. Pod red. i z przypisami St. Borskiego. Moskwa 1925 Centr. Wyd. ZSRR ss. 39.

11. LENIN V. I.: Zadania związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji dn. 2 października 1920 r. Warszawa 1949 „Nasza Księgarnia" ss. 32.

Toż. Warszawa 1950 „Książka i Wiedza" ss. 52, tabl. 13.

WANDA DĄBROWSKA

SESJA NAUKOWA POŚWIĘCONA TWÓRCZOŚCI ANTONIEGO MAKARENKI

W dniach 25 i 26 marca 1950 r. odbyła się w Warszawie sesja poświęcona twórczości Antoniego Makarenki zorganizowana przez Instytut Pedagogiki i Instytut Polsko-Radziecki. Celem sesji było rozpatrzenie ogólnych założeń koncepcji pedagogicznej Makarenki na tle aktualnych potrzeb naszej działalności wychowawczej oraz możliwości i warunków wykorzystania dorobku Makarenki w naszych szkołach i innych placówkach wychowawczych.

Prof. dr Kazimierz Sośnicki w słowie wstępnym podkreślił duże znaczenie wychowania w kolektywie według koncepcji Makarenki, stwierdzając równocześnie, że wszystkie dotychczasowe próby ujmowania i realizacji wychowania zespołowego poza Makarenką były powierzchowne, nie sięgały do głębi świadomości i życia uczuciowego młodzieży. Wychowanie odbywać się może tylko w kolektywie, a prawdziwy kolektyw może powstać tylko w ustroju socjalistycznym. Wynika stąd ważne zadanie dla szkół i placówek wychowawczych.

Na obradach plenarnych zostały wygłoszone następujące referaty:

1. *Makarenko w Polsce* — dr Aleksander Lewin.
2. *Koncepcja osobowości w twórczości A. Makarenki* — dr Bolesław Hornowski.
3. *Kolektyw Makarenkowski a grupa społeczna* — prof. dr Stanisław Kowalski.
4. *Problem wychowania w procesie pracy w ujęciu Makarenki* — doc. dr Wiktor Szczerba.
5. *Główne zagadnienia etyki w systemie Makarenki* — E. Kuźniecowa z Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego.

W sekcji wychowania w kolektywie: *Problem kolektywu podstawowego w twórczości A. Makarenki* — mgr Kazimierz Moroz.

W sekcji wychowania przez pracę:

1. *Zagadnienie pracy produkcyjnej w doświadczeniach A. Makarenki* — doc. dr Tadeusz Nowacki.
2. *Rola nauki szkolnej w systemie wychowania A. Makarenki* — dr Roman Polny.

Dr ALEKSANDER LEWIN stwierdził na wstępie swego referatu, że właśnie teraz, gdy zaczyna się proces zasadniczej przebudowy naszego systemu oświatowo-wychowawczego, jest celowe rozważenie, w jakim stopniu przenikają do Polski idee Makarenki oraz jak i gdzie mogą one być użyteczne przy rozwiązywaniu złożonych problemów wychowania socjalistycznego. Dzieła Makarenki dotarły do Polski dopiero po II wojnie światowej, chociaż w niektórych krajach zachodnich, np. w Anglii, *Poemat pedagogiczny* znany już był przed rokiem 1939. Największe zainteresowanie dorobkiem Makarenki istniało w Polsce w latach 1946-1955. Twórczość Makarenki spełniła pozytywną rolę w rozwoju ruchu pedagogicznego w Polsce, a w szczególności: przyczyniła się do zlikwidowania uprzedzeń do pedagogiki socjalistycznej, nagromadzonych przed wojną, umocniła przekonanie o konieczności psychologicznego punktu widzenia przy kształtowaniu postawy moralnej wychowanków, torowała drogę do nowych prób i eksperymentów. Wiele szkół i innych placówek wychowawczych rozpoczęło udatne próby przenoszenia niektórych doświadczeń Makarenki na nasz grunt. Ukazało się wiele artykułów i prac poświęconych Makarence, rozpoczęły się spory dotyczące niektórych pojęć i metod wychowania kolektywnego, między innymi spór o samo pojęcie kolektywu.

Można różnie interpretować dorobek Makarenki, ale na pewno nie można go pominąć zarówno w pracy praktycznej, jak i teoretycznej.

Dr BOLESŁAW HORNOWSKI w referacie *Koncepcja osobowości w twórczości Makarenki* scharakteryzował najpierw Makarenkę jako psychologa. Makarenko swoje wielkie osiągnięcia wychowawcze zawdzięczał w dużej mierze znajomości psychologii. Wiedzę psychologiczną umiał stosować w różnych konkretnych, trudnych sytuacjach wychowawczych. Odnosząc się krytycznie do biologiczno-psychologicznych teorii osobowości Freuda, Adlera, Junga, pragmatystycznej Deweya i humanistycznych koncepcji Sprangera, Makarenko ujmował osobowość w jej społeczno-historycznym uwarunkowaniu jako „splot stosunków społecznych". Kształtując osobowość wychowanka i jej główny składnik, charakter, miał Makarenko przede wszystkim na uwadze stosunek wychowanka do jego zadań społecznych, do własnego kolektywu, do siebie samego, do swych obowiązków i własności społecznej.

Następnie omówił metody kształtowania osobowości: przez uczestnictwo w życiu kolektywu, przez pracę, przez stawianie i realizację perspektyw życiowych (bliskich, średnich i dalekich), przez kształcenie karności i dyscypliny oraz przez metodę wstrząsu psychicznego. Dużą rolę w kształceniu osobowości odgrywa wpływ wychowawcy na wychowanka. Rolę wychowawcy widział Makarenko w trojakim aspekcie: jako człowieka, jako przyjaciela młodzieży i jako nauczyciela.

PROF. DR STANISŁAW KOWALSKI w referacie *Kolektyw a grupa społeczna* — dążąc do wprowadzenia jasności i uporządkowania podstawowych pojęć występujących w dziedzinie wychowania kolektywnego — przeciwstawił pojęcie kolektywu wytworzone w socjologi marksistowskiej i pedagogice socjalistycznej pojęciu grupy społecznej, występującemu w socjologii burżuazyjnej. Kolektyw to zespół ludzi związanych wspólną pracą, realizacją wspólnych zadań, formami organizacyjnymi, odznaczający się ideowością socjalistyczną. Ideowość socjalistyczna to najbardziej charakterystyczna cecha odróżniająca kolektyw od grupy społecznej. Makarenkowskie określenie kolektywu może okazać się bardzo przydatne w pracy wychowawczej w naszych warunkach.

DOC. DR WIKTOR SZCZERBA w referacie *Problem wychowania w procesie pracy u A. Makarenki* — po przedstawieniu krytycznego stosunku Makarenki do poglądów burżuazyjnych w odniesieniu do roli pracy w wychowaniu — omówił podstawowe założenie pedagogiki Makarenki, a mianowicie, że „praca może być środkiem wychowania tylko jako część składowa ogólnego systemu wychowania socjalistycznego". Wychowanie przez pracę jest najważniejszym warunkiem wychowania moralnego, jednak praca przynosi korzyści wychowawcze tylko wtedy, gdy jest łączona z równoczesnym wychowaniem społeczno-politycznym. Umiejętne wykorzystanie pracy w procesie wychowania przyczynia się w znacznym stopniu do właściwego, indywidualnego rozwoju osobowości wychowanka, wytwarza w nim poczucie zadowolenia i szczęścia osobistego. Wychowanie przez pracę wyrabia u ludzi umiejętność stwarzania i realizacji „perspektyw dnia jutrzejszego".

DR TADEUSZ NOWACKI w referacie *Zagadnienie pracy produkcyjnej młodzieży w doświadczeniach pedagogicznych Makarenki* podkreślił szczególne znaczenie prób Makarenki dla łączenia nauczania z działalnością produkcyjną. Nauczanie produkcyjne było główną podstawą pracy w koloniach im. Gorkiego i w Komunie im. Dzierżyńskiego, prowadzonych przez Makarenkę. Wiążąc pracę produkcyjną ze zdobywaniem przez uczniów wiadomości ogólnych i umiejętności zawodowych, łączył Makarenko w pewnym stopniu kształcenie ogólne z zawodowym. Kształcenia zawodowego nie widział jednak wąsko, specjalistycznie, ale jako część szerszego kształcenia młodzieży. Makarenko w doświadczeniach swych realizował już to zadanie, które dziś stawiamy szkołom: łączenie nauczania z życiem i z pracą produkcyjną.

MGR KAZIMIERZ MOROZ omówił problem kolektywu podstawowego. Jest to jeden z najważniejszych problemów w dziedzinie wychowania kolektywnego, równocześnie wywołujący obecnie różne dyskusje. Szczególne wątpliwości budzi zagad-

nienie, co stanowi w szkole kolektyw podstawowy, czy klasa szkolna, jak twierdzą jedni, czy też mniejsze grupy tworzące się samorzutnie na terenie klasy.

Makarenko nazywał kolektywem podstawowym taki kolektyw, którego członkowie utrzymują stałą łączność rzeczową, przyjacielską, obyczajową i ideologiczną. Kolektywami podstawowymi w koloniach Makarenki były oddziały liczące 7—15 osób, utworzone na podstawie dobrowolności kompletowania się członków. W skład tych oddziałów wchodzili wychowankowie różnych klas szkolnych, brygad produkcyjnych i w różnym wieku. Zdaniem Makarenki kolektywowi o takiej liczebności nie grozi ani przekształcenie się w zamkniętą grupę kolegów (gdyby kolektyw liczył mniej niż 7 członków), ani podział na mniejsze kolektywy (w wypadku, gdyby kolektyw liczył więcej niż 15 osób). Makarenko dopuszczał możliwość przekształcania się klas w kolektywy podstawowe. Problem ten jednak pozostawił jako otwarty.

Istotę kolektywu podstawowego, jego rolę i główne zadania wyprowadzał Makarenko z istoty i zadań najogólniejszego kolektywu wychowawczego, przez który rozumiał całe społeczeństwo socjalistyczne. Wychowanie kolektywne nie ogranicza się tylko do kolektywu podstawowego, ale odbywa się w łączności z szerszym kolektywem. W celu jak najlepszego oddziaływania wychowawczego na wychowanków przez kolektyw podstawowy wypracował Makarenko zasady indywidualnego, kolektywnego i równoległego oddziaływania pedagogicznego. Zasady te, wbrew głoszonym do dziś opiniom o uniformizującej roli kolektywu w stosunku do wolności i rozwoju jednostki, zawierają postulat takiego oddziaływania wychowawczego, w którym jednostka jest włączona w kolektyw z zachowaniem swej indywidualności.

Następnie prelegent omówił zagadnienie metod i środków pracy wychowawczej w kolektywie podstawowym. Różnorodne środki i metody pracy wychowawczej w kolektywie rozpatrywał Makarenko w ich wzajemnym powiązaniu, nazywając taki system „instrumentacją" pedagogiczną. Różnorodność i specyfika form instrumentacji zależy od stopnia i etapu rozwoju członków kolektywu podstawowego.

E. KUŹNIECOWA referat *Główne zagadnienia etyki w systemie Makarenki* wygłosiła z dużą swadą i siłą sugestywną. Mimo tego że nie podała jakichś rewelacyjnych nowości o Makarence, a przypomniała znane na ogół cechy jego systemu wychowawczego, powiedziała to jednak tak prosto i przystępnie, z taką siłą przekonania, że wywołała duże zainteresowanie uczestników i żywą reakcję sali. System Makarenki nazwała pewnego rodzaju „odkryciem" w dziedzinie pedagogiki. Makarenko jest wielkim pedagogiem praktykiem, ale jest też teoretykiem, gdyż wykrył prawa rozwoju kolektywu, wskazał, jak należy ujmować osobowość człowieka na tle kolektywu. Wykazał istnienie związku między moralnymi uczuciami i przekonaniami a postępowaniem człowieka.

Następnie prelegentka podkreśliła znaczenie optymizmu w systemie wychowania moralnego Makarenki oraz omówiła, na czym polegało mistrzostwo pedagogiczne Makarenki. Makarenko to dwie rzeczy: „mistrzostwo i nauka". Pedagogika Makarenki to pedagogika dnia jutrzejszego.

Dyskusja, jaka wywiązała się po referatach, wykazała dużą troskę uczestników sesji o ulepszenie pracy wychowawczej w Polsce. W tym zakresie wszyscy dyskutanci byli zgodni. Zgodnie również stwierdzono, że dorobek Makarenki można w większym lub mniejszym stopniu wykorzystać w naszych szkołach i placówkach wychowawczych. Wartość i praktyczna użyteczność doświadczeń Makarenki została bezspornie uznana na sesji przez wszystkich prelegentów i dyskutantów.

Natomiast różnice zdań w dyskusji zarysowały się w związku z takimi zagadnieniami, jak: istota kolektywu i jego cechy, użyteczność Makarenkowskiego określenia kolektywu w naszych warunkach, możliwość wykorzystania dorobku Makarenki w szkołach i innych instytucjach oraz kolektyw podstawowy.

PROF. K. SOŚNICKI stwierdził, że istotą kolektywu jest nie tylko jego oblicze socjalistyczne, ale też i to, że normy przyjęte przez kolektyw sięgają do głębi prze-

żyć uczuciowych członków, angażują i porywają ich całą osobowość. Kolektyw odznacza się dużą dynamicznością w swym rozwoju. Natomiast grupa społeczna oddziaływa bardziej powierzchownie, nie sięga do głębi przeżyć i uczuć członków, odznacza się mniejszą dynamicznością.

Z poglądami prof. Sośnickiego polemizował prof. Kowalski, oświadczając, że grupa też może odznaczać się wielką dynamicznością i dużą siłą oddziaływania na swych członków. Istotna różnica między kolektywem a grupą nie leży w ich dynamiczności i sile oddziaływania, ale w kierunku działania w obliczu ideowym. Socjalistyczny charakter kolektywu stanowi jego cechę istotną odróżniającą go od grupy społecznej.

JÓZEF GALANT poruszył sprawę przydatności makarenkowskiego określenia kolektywu w naszych szkołach. Określenie kolektywu jako zespołu o obliczu socjalistycznym jest słuszne. W warunkach pracy szkoły bardzo często zachodzi jednak taka sytuacja, że klasy szkolne stanowią grupy (zespoły) o dość silnej więzi i solidarności, ale jeszcze bez oblicza socjalistycznego. Tę więź grupową można wykorzystać w celach wychowawczych i oddziaływać tak, aby grupa stopniowo dorastała do miana kolektywu. Operowanie na terenie szkoły tylko pojęciem kolektywu jest niewystarczające. Trzeba by oprócz niego operować też pojęciem grupy czy zespołu dla określenia tych klas lub innych ugrupowań uczniów, które zaczynają się dopiero kształtować i w przyszłości staną się kolektywami. W związku z kwestią sporną, czy klasy szkolne stanowią kolektywy podstawowe, czy też mniejsze grupy tworzące się samorzutnie na terenie klasy, mówca jest zdania, że nie można tu ustalić jednej, zawsze obowiązującej zasady. Jeżeli na terenie klasy są takie mniejsze grupy, wówczas nauczyciel winien zająć się nimi, traktując je jako zaczątki kolektywów podstawowych, jeżeli zaś nie ma w klasie takich grup, wówczas oczywiście kolektywem podstawowym jest klasa szkolna. Mówca oświadczył też, że obecnie w Polsce powinna się toczyć dyskusja nie tyle na temat pojęcia kolektywu, ile raczej na temat form i metod wychowania kolektywnego i sposobów wykorzystania dorobku Makarenki.

IRENA CHMIELEŃSKA z Warszawy starała się wykazać, że kolektyw w ujęciu Makarenki ma swoją pewną odrębną specyfikę, która zwęża możliwości przeniesienia systemu Makarenki na nasz grunt. W systemie tym występuje kolektyw absolutystyczny, to znaczy obejmujący całokształt działalności, całą osobę wychowanka, a nasi uczniowie są pod wpływem różnych grup społecznych i różnych oddziaływań, tak że sytuacja ich jest inna aniżeli wychowanków w kolektywie Makarenki. Dalsze cechy specyficzne wynikają z następujących warunków istniejących w kolektywie Makarenki: a) do kolektywu podstawowego należą członkowie w różnym wieku, działają więc tu różne prawa rozwoju psychicznego, co komplikuje pracę wychowawczą, b) specyficzne warunki bytowe zakładów Makarenki, c) nieograniczone możliwości działania Makarenki, który miał prawo zwalniać wychowawców, usuwać wychowanków, d) długi okres pobytu wychowanka w zakładzie, e) wielkie związanie wychowawców z zakładem. Ze względu na powyższe cechy elementy systemu Makarenki mogą być zastosowane u nas w zakładach poprawczych i szkołach internatowych.

ALINA SZEMIŃSKA stwierdziła, że w wychowaniu jest ważne i niezbędne przezwyciężenie konfliktu między jednostką a społeczeństwem i konfliktu między wychowaniem moralnym a intelektualnym. Były już próby organizacji takiego nauczania i wychowania, aby to przezwyciężenie osiągnąć (np. Freinet, Dewey), ale bez poważniejszych efektów. Makarenko lepiej jak inni dotarł do istoty zagadnienia i w swojej koncepcji wychowania kolektywnego, nie tracąc z oczu jednostki jako indywidualności, potrafił włączyć ją w życie społeczeństwa.

Dr A. KAMIŃSKI podkreślił rolę wychowawcy w systemie Makarenki, który jest równocześnie przywódcą kolektywu. Pedagogikę Makarenki można realizować tylko

wówczas, gdy wychowawca potrafi stać się przywódcą młodzieży. Niektóre formy pracy stosowane przez Makarenkę mogą być wykorzystane w pracy naszych organizacji młodzieżowych.

Podsumowując dyskusję, dr Lewin stwierdził, że sesja była potrzebna i powinna spełnić pozytywną rolę w rozwoju zainteresowań dorobkiem Makarenki i w powiększaniu się ilości osób, szkół i instytucji czyniących próby i eksperymenty w przenoszeniu tego dorobku na nasz grunt. Wprawdzie jest jeszcze wiele spraw w dziedzinie wychowania kolektywnego otwartych i dyskusyjnych, ale jedno jest pewne, że idee Makarenki mogą być przydatne w naszych warunkach. Mówca zwrócił się do zebranych z apelem, aby byli w terenie propagatorami dzieł Makarenki i inicjatorami w zakresie nowych prób i doświadczeń.

J. G.

ODCZYTY GOŚCI RADZIECKICH W POLSCE

W związku z sesją naukową ku czci Jana Władysława Dawida bawiła na początku br. w Polsce kilkuosobowa delegacja pedagogów i psychologów radzieckich z Moskwy i Leningradu. W niniejszej informacji zdamy sprawę z trzech prelekcji gości radzieckich — jednej, prof. W. M. Korsuńskiej w Instytucie Pedagogiki, oraz dwóch, dra L. M. Ziubina i prof. L. I. Bożowicz, wygłoszonych na zebraniu Warszawskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

1. Psycholog L. M. ZIUBIN, pracownik Instytutu Pedagogiki w Leningradzie, zreferował własne badania nad wpływem warsztatowych zajęć praktycznych na rozwój niektórych cech osobowości uczniów. Prelegent objął badaniami o charakterze psychopedagogicznym uczniów klas V—VII ogólnokształcącej szkoły podstawowej, uczących się robót ręcznych w warsztatach stolarskich i ślusarskich. W wyniku badań stwierdził, że najważniejszym warunkiem niewygasania u uczniów początkowego (w klasie V) dużego zaciekawienia i zapału do pracy warsztatowej jest nastawienie na cel, wspieranie przez dane wytwory własnej pracy, w ramach której zachodzić musi stały i żywy związek między wysiłkiem motorycznym a umysłowym.

Cenne w referacie L. M. Ziubina było dążenie do obiektywizacji oceny zarówno materialnych efektów samej pracy, jak i jej rezultatów psychopedagogicznych w postaci pewnych kształtujących się cech osobowości. Chodzi tu o takie zabiegi, jak mierzenie czasu zużywanego przez ucznia w trakcie zajęć w sposób produktywny (okazuje się, że lepsi są pod tym względem uczniowie starsi) czy ocena stopnia intensywności przystępowania („zabierania się") do pracy. Stosując tego rodzaju pomiary, udało się między innymi ustalić prawidłowość, wyrażającą się w tym, iż zdolność do pracy (rabotosposobnost') u uczniów dobrych, to jest osiągających dobre oceny z robót, spada na drugiej godzinie zajęć w porównaniu z pierwszą, podczas gdy w przypadku uczniów słabych dzieje się odwrotnie. Skonstatowano także, iż w porównaniu z uczniami klasy V siedmioklasiści stosunkowo rzadziej zmieniają typ pracy (z danym materiałem i przy pomocy określonych narzędzi), a o wiele częściej organizują się samorzutnie w toku pracy w zespoły robocze.

2. Prof. W. M. KORSUŃSKA, pracownik naukowy Leningradzkiego Instytutu Pedagogiki Akad. Nauk Pedag., członek zespołu metodycznego biologii i autorka licznych prac metodycznych, mówiła o zagadnieniu aktywizacji metod nauczania biologii na lekcjach.

Prelegentka stwierdziła na wstępie, iż każdy dobry nauczyciel biologii rozporządza określonym systemem form nauczania. Należą tu: lekcja, kąciki żywej przyrody, wycieczki, zajęcia pozalekcyjne, w tym lektura, zajęcia na działce, wyjazdy w teren brygad młodzieżowych, prace społecznie użyteczne. Ważne jest przy tym w szczególności, aby związek między lekcją a formami nauczania bliższych pracy produkcyjnej był dwustronny.

Informując o badaniach prowadzonych pod kierunkiem prof. N. W. Wierzolina przez pracownię metodyki nauczania biologii Instytutu Pedagogiki w Leningradzie, referentka zwróciła uwagę na to, iż fundamentalnym, choć nie podzielanym bynajmniej przez wszystkich radzieckich metodyków, założeniem pracowni jest określenie metody nauczania biologii jako sposobów i dróg nie tylko jej nauczania w węższym sensie pojęcia (przez nauczyciela), ale zarazem jako sposobów pracy samych uczniów. Drugą, równie ważną tezą wyjściową zespołu jest stanowisko, że wszystkie metody nauczania mogą i powinny być aktywne. W oparciu o te założenia pracownia leningradzka prowadziła początkowo masowe badania nad nauczaniem biologii, obecnie zaś eksperymentuje w wybranych szkołach.

W zasadniczej części swego odczytu prof. Korsuńska omówiła wnioski płynące z tych badań dla możliwości aktywizacji trzech głównych metod (a raczej grup metod) nauczania biologii: słownej, poglądowej i praktycznej. Zdaniem prelegentki, aktywizacja każdej z tych metod wymaga spełnienia następujących warunków podstawowych: 1) właściwego doboru treści dydaktycznych dla danej lekcji (z punktu widzenia takich kryteriów, jak praktyczna przydatność wiadomości, uwzględnienia dotychczasowej wiedzy biologicznej uczniów oraz wykorzystanie korelacji międzyprzedmiotowej); 2) logicznej struktury lekcji (ponieważ dopiero wzajemne powiązanie faktów może zapewnić zrozumienie przez dziecko praw); 3) uwzględnienia — z jednej strony — specyfiki danego tematu, a z drugiej — rozwojowych właściwości psychicznych dzieci; 4) odpytywanie nie tyle o charakterze kontrolnym (odwołującym się głównie do pamięci), lecz przede wszystkim nauczającym (pytania o przyczyny, żądanie przeprowadzenia porównań i ukazania zastosowań praktycznych itp.).

Oprócz tych ogólnych warunków każda z trzech wyróżnionych metod ma swoje specyficzne możliwości aktywizacji. Tak więc czynnikami aktywizującymi metodę słowną są: sporządzanie planu lekcji, zadawanie pytań, wykorzystywanie lektury źródłowej i pięknej, komunikaty uczniowskie itp. Aktywizacja metody poglądowej polega na tym, że uczniowie sami wydobywają (odczytują) z pomocy naukowych potrzebne wiadomości, sami wiele z tych pomocy wykonują, a także posługują się nimi przy odpowiadaniu. Podobnie jak w przypadku metody słownej i poglądowej, głównym kryterium aktywizacji tzw. metody praktycznej stanowi praca myślowa uczniów. Metodę praktyczną realizuje się odmiennie w klasach młodszych i starszych. W tych ostatnich uczniowie pracują w grupach na różnych materiałach (treściach), po czym cała klasa dochodzi do wspólnych uogólnień.

3. O badaniach pracowni psychologii wychowania Instytutu Psychologii ANP w Moskwie mówiła jej kierowniczka prof. L. I. BOŻOWICZ. Już od 15 lat, tj. od chwili założenia, pracownia postawiła sobie za cel wykrywanie psychologicznych prawidłowości kształtowania się osobowości. Tę dziedzinę, stosunkowo mało zbadaną empirycznie, zespół atakuje od dwóch stron. Stara się nie tylko zbadać mechanizmy formowania się cech osobowych (etap badania w sensie węższym), ale także sprawdzić wykryte prawidłowości w żywej praktyce wychowawczej (etap weryfikacji praktycznej, tzw. wdrażania — wniedroenja). Kierowana przez referentkę pracownia zajmowała się przez wiele lat badaniem motywów działalności i postępowania dzieci, obecnie zaś bada psychologiczno-wykonawczą stronę tej działalności w postaci przechodzących w cechy charakteru sposobów zachowania się.

Prace z pierwszego zakresu, dotyczące motywacji, zaczęto od badań nad motywami uczenia się, wychodząc z założenia, iż nauka szkolna jest zasadniczym rodzajem działalności ucznia. Główną trudność nastręczała metoda badania, badani bowiem nie zawsze zdają sobie sprawę z motywów swego postępowania, nie mówiąc już o niedoskonałości takich metod, jak wywiad czy ankieta. Dlatego przyjęto zasadę wzajemnej konfrontacji metod i danych. Wyraziło się to między innymi w zadawaniu pytań pośrednich, w stosowaniu w odniesieniu do tych samych uczniów — oprócz metody rozmów — także wypracowań i eksperymentu. Tak więc na przykład, badając zainteresowania dzieci młodszych, pytano je o to, co bardziej lubią w szkole — przerwę czy lekcję; które z nich chce zostać w szkole na zajęciach dodatkowych; czy chciałyby przedłużyć, czy też skrócić wakacje. Proponowano także wśród innych zabaw zabawę w szkołę.

Badania tego rodzaju pozwoliły wysunąć tezę, iż nauka dzieci uwarunkowana jest całym systemem wzajemnie powiązanych motywów. Motywy te, zależnie oczywiście od wieku dzieci, dają się ująć w dwie duże grupy: 1) motywy leżące na zewnątrz samej nauki (w sensie szkolnej działalności poznawczej), takie, jak chęć zdobycia pochwały, przygotowania się do przyszłej pracy itp., 2) motywy powiązane bezpośrednio z nauką w postaci zainteresowań poznawczych oraz zadowolenia towarzyszącego owocnemu wysiłkowi zdobywania wiedzy. Okazało się, że każda z dwóch grup motywów posiada własną linię rozwojową. I tak motywy grupy pierwszej (nazwane „szerokimi społecznymi motywami uczenia się") ujawniły istotę zależności od tego, jaką pozycję zajmuje uczeń w szkole i w zespole uczniowskim, a motywy grupy drugiej (wiążące się bezpośrednio z nauką) — prawidłowość rozwojową polegającą na tym, iż właściwe zainteresowanie poznawcze, treściowe pojawia się zazwyczaj po uprzednim czysto zewnętrznym zaciekawieniu. Scharakteryzowane wyżej badania zostały opublikowane w „Izwiestiach APN" nr 36 z 1951 r. (społeczne motywy uczenia się) oraz nr 73 z 1955 r. (zainteresowania poznawcze).

W następnym etapie badań pracowni psychologii wychowania nad motywacją prof. Bożowicz zajęła się motywami zachowania się. Charakteryzuje ten etap w oparciu o nie ogłoszone jeszcze prace Dragunowej i Dukat. Dragunowa badała rozumienie przez uczniów różnego wieku motywów postępowania. Posługiwała się w tym celu specjalnymi tekstami, zawierającymi tylko opis poszczególnych postępków, natomiast pozbawionymi elementów oceny. Okazało się, iż — oceniając postępki — dzieci młodsze, w przeciwieństwie do starszych, kwalifikują je nie ze względu na motywy, lecz na rezultaty (surowiej oceniając, na przykład postępek, który — mimo szlachetnych pobudek sprawcy — spowodował jakąś stratę aniżeli czyn o mniejszej wartości moralnej, lecz nie przynoszący straty).

Badania Dukat nad wzorami (ideałami) osobowymi dzieci szkolnych, prowadzone między innymi metodą obserwacji, wykryły trzy następujące fazy w rozwoju tych wzorów w świadomości dzieci: 1) początkowo, w młodszym wieku szkolnym, imponują ludzie bliscy (rodzice, nauczyciele, koledzy), których dzieci darzą żywą sympatią; 2) w wieku dorastania — przeciwnie — są to zazwyczaj ludzie bardzo odlegli w przestrzeni lub czasie (wprawdzie dorastających chłopców i dziewczynki pociąga bohaterstwo tych postaci, jednak nie umieją oni przełożyć ich heroizmu na język własnego życia); 3) w okresie młodzieńczości następuje nawrót do bliższych, realniejszych postaci, wszakże teraz traktuje się tych ludzi nie tyle jako całościowe wzory osobowe, ale raczej ceni się w nich poszczególne dodatnie cechy. W omawianych badaniach wyszła na jaw ścisła zależność realnej skuteczności (diejstwiennosti) ideału od jego rodzaju. Wbrew rozpowszechnianemu w psychologii mniemaniu o nasileniu się tego wpływu wraz z wiekiem, okazało się, że najmniej efektywny jest on w średnim wieku szkolnym.

Z kolei prof. Bożowicz scharakteryzowała drugi, obecny etap badań, prowadzonych przez pracownię psychologii wychowania. Dotyczą one wykonawczych aspek-

tów działalności, wyrażających się w formowaniu poszczególnych cech charakteru. W danym wypadku chodzi nie tylko o typologię, lecz głównie o dotarcie do istoty tego, co nazywamy cechą charakteru, o ustalenie, jakie są prawa kształtowania się określonych cech. Zarazem zaś są to metodologiczne poszukiwania właściwych eksperymentalnych sposobów badania tego rodzaju zagadnień. Prelegentka omówiła szerzej dwie prace z tego zakresu — Sieriebriakowej i Sławiny.

Sieriebriakowa badała opartą na samoocenie wiarę uczniów we własne siły, wykorzystując między innymi metodykę badania poziomu aspiracji (zaczerpniętą z pracy F. Hoppe: *Erfolg und Misserfolg;* „Psychologische Forschung" 1930 r. t. 14 s. 1—62). Dając badanym do rozwiązania kilka zadań o trzech różnych stopniach trudności, ustalono trzy grupy krzywych, mianowicie: 1) krzywe charakterystyczne dla niedoceniania własnych sił, 2) dla pewności nieadekwatnej do możliwości oraz 3) dla afektywnego zaburzenia samooceny. Rzecz przy tym znamienna, iż wykresy poziomu aspiracji, uzyskane dla poszczególnych badanych uczniów, pokryły się prawie w 100% z odnośnymi opiniami nauczycieli. Stwierdzono również, że samoocena własnych możliwości ze strony ucznia zmienia się na ogół wolniej od oceny, jaką żywi o nim w tym zakresie jego nauczyciel. Kluczowym problemem referowanego badania było zagadnienie, czy i kiedy określona samoocena, dotycząca jakiegoś jednego rodzaju działalności, na przykład rozwiązywania łamigłówek, przenosi się na rodzaje inne, na przykład na naukę szkolną czy ćwiczenia gimnastyczne, w przypadku bowiem transferu mielibyśmy już do czynienia z pewną względnie ukształtowaną cechą charakterologiczną.

Przedmiotem badań Sławiny był proces kształtowania się u pierwszoklasistów pilności i odpowiedzialnego stosunku do spełnianych obowiązków szkolnych. Zadanie, jakie postawiono w ramach tego psychopedagogicznego eksperymentu przed wszystkimi uczniami klasy, polegało na regularnym i starannym odrabianiu lekcji. Każde dziecko, które w danym dniu nie przygotowało należycie pracy domowej, skłaniano do pozostania po lekcjach na dodatkowych zajęciach, które nie było przymusowe (po prostu tłumaczono dziecku, że byłoby dobrze, aby wzięło udział w tym zajęciu, ponieważ w przeciwnym razie będzie mu jutro jeszcze trudniej). Tym sposobem w ciągu kilku tygodni wdrożono wszystkie bez wyjątku dzieci danej klasy do odrabiania, i to starannego, lekcji zadawanych w domu. Okazało się więc, że przy należytym systemie oddziaływań pedagogicznych określone formy dają się utrwalić. Jednakże jest to możliwe tylko przy istnieniu u uczniów dodatniej motywacji. Słuszności tej tezy dowiódł także przypadek negatywny: w innej klasie eksperymentalnej, w której nauczycielka zmuszała dzieci do pozostawania po lekcjach, nie udało się osiągnąć stuprocentowego i sumiennego odrabiania zadań domowych przez wszystkie dzieci.

Analogiczne badania zostały wykonane również w odniesieniu do kilku innych cech osobowych, między innymi w zakresie zdyscyplinowania (organizowannosti). Płyną z nich dwa generalne wnioski — stwierdziła na zakończenie swego referatu prof. Bożowicz. Po pierwsze, po to, aby utrwalić jakiś sposób zachowania się i ukształtować tą drogą określoną cechą charakteru, trzeba rozłożyć to zachowanie się na wiele szczegółowych elementów składowych, każdemu powinna odpowiadać osobna motywacja. Tego rodzaju metoda ukonkretnia zadanie, zbliżając je do ucznia (tak np. kształtując w dzieciach zdyscyplinowanie, należy doprowadzić do tego, aby każdy uczeń wiedział, że być zdyscyplinowanym, to znaczy zająć po dzwonku miejsce w szeregu przed klasą, wejść cicho do klasy, cicho usiąść w ławce itd.). Po drugie zaś, badania dowiodły, że niezbędnym warunkiem powodzenia w pracy nad formowaniem pożądanych właściwości osobowych jest odczuwana przez samego ucznia wewnętrzna potrzeba samowychowania.

R. RADWIŁOWICZ

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

W dniu 18 marca br. odbyła się pierwsza organizacyjna konferencja Komisji Wychowania Estetycznego.

Konferencji przewodniczył oraz zagaił obrady prezes ZG ZNP kol. prof. Teofil Wojeński, przewodniczący Głównej Komisji Kongresowej. Prezes ZNP zwrócił uwagę na konieczność wniesienia nowych treści z dziedziny wychowania estetycznego do programu wychowania i nauczania. Istnieje konieczność przeprowadzenia radykalnej reformy szkolnictwa, między innymi przez dokonanie gruntownej selekcji dotychczasowych treści nauczania i wychowania. Określenie zatem celów wychowania estetycznego oraz sformułowanie najskuteczniejszych metod realizacji tych celów jest zadaniem powołanej do życia Komisji Wychowania Estetycznego.

Podstawę obrad członków Komisji stanowił referat prof. Stefana Szumana na temat: *Zagadnienie wychowania estetycznego*. Na wstępie referent sformułował pojęcie wychowania estetycznego oraz wykazał istotną różnicę, jaka istnieje między wychowaniem estetycznym a kształceniem artystycznym. Następnie zaś zanalizował cele wychowania estetycznego oraz przedstawił środki i metody, jakimi posługiwać może się i powinna dzisiejsza szkoła w procesie wychowania estetycznego.

Wychowanie estetyczne, podobnie jak wychowanie społeczno-moralne, fizyczne, umysłowe czy gospodarcze, jest niezbędnym czynnikiem wszechstronnego rozwoju osobowości każdego człowieka. Dlatego też w odróżnieniu od kształcenia i wychowania artystycznego powinno obejmować swoim zasięgiem wszystkich uczniów szkoły podstawowej i średniej, zarówno ogólnokształcącej, jak i zawodowej.

Celem wychowania estetycznego nie jest kształcenie twórców dzieł sztuki, lecz jej odbiorców — konsumentów. W procesie wychowania estetycznego należy kształtować nie tylko zdolność odczuwania i rozumienia dzieł sztuki, ale także rozwijać wrażliwość na piękno natury i otoczenia oraz piękno czynu moralnego w życiu społecznym.

Zadaniem Komisji Wychowania Estetycznego jest przede wszystkim: a) wyodrębnienie prawidłowości, które występują w procesie wychowania estetycznego, oraz b) sformułowanie, w oparciu o poznane prawidłowości, najwłaściwszych sposobów organizowania procesu wychowania estetycznego w współczesnej szkole.

Przebieg procesu wychowania ma w różnych działach sztuki odmienny charakter, ponieważ każdy z tych działów dysponuje swoistymi, sobie tylko właściwymi, środkami oddziaływania na człowieka. Wyłania się wobec tego konieczność odrębnego badania najwłaściwszych metod wychowania estetycznego w poszczególnych dziedzinach sztuki. Aby uczynić zadość temu postulatowi, Komisja Wychowania Estetycznego wyodrębniła cztery Podkomisje, a mianowicie: muzyczną, plastyczną, literatury pięknej i widowiskową (taką przyjęto nazwę dla Podkomisji, która skoncentruje swoje badania na oddziaływaniach wychowawczych teatru, baletu, filmu i telewizji).

Kierownicy wszystkich wymienionych Podkomisji wchodzą w skład prezydium Komisji, której przewodniczącym wybrany został prof. S. Szuman.

Ze względu na wielkie zaniedbanie, jakie obserwujemy dziś na odcinku wychowania estetycznego dzieci i młodzieży, a także ze względu na duże braki w dziedzinie tego wychowania wśród dorosłych członków naszego społeczeństwa — zadania Komisji Wychowania Estetycznego są szczególnie trudne i odpowiedzialne. Należy zatem życzyć nowo powstałej Komisji, by mimo ogromu trudnych zadań, wywiązała się w pełni z podjętych prac dla dobra szkoły polskiej i polskiej kultury.

M. K.

REFORMA SZKOLNA W ZSRR

(Z pobytu polskiej delegacji oświatowej w ZSRR)

W dniach 26. I.—16. II. 60 r. przebywała na terenie ZSRR delegacja oświatowa z Polski na czele z ministrem oświaty, tow. Wacławem Tułodzieckim. Głównym zagadnieniem, którym interesowała się delegacja, był problem reformy szkolnej. Jako jeden z uczestników tej delegacji, pragnąłbym podzielić się wiadomościami i obserwacjami, jakie zebrane zostały w tej sprawie w czasie licznych rozmów, konferencji, wizyt w szkołach i zakładach pracy.

Na mocy uchwały Rady Najwyższej ZSRR wprowadzony jest, począwszy od 1. 9. 1959 r., stopniowo nowy system szkolny. Główne elementy tego systemu to: 8-letnia szkoła podstawowa i 3-letnia szkoła średnia ogólnokształcąca. Zasadnicze zmiany nie polegają jednak na przedłużeniu nauki w szkołach podstawowych do lat 8 i oparciu na niej szkoły średniej, lecz na gruntownej reformie treści i metod nauczania i wychowania. W zreformowanej szkole radzieckiej przeprowadza się konsekwentnie zasadę powiązania szkoły z życiem, wychowania młodzieży przez pracę. Jakie przyczyny złożyły się na podjęcie decyzji w sprawie reformy szkolnej?

Towarzysze radzieccy wyjaśnili nam to w sposób następujący:

Przed społeczeństwem radzieckim stoi zadanie: zbudowanie komunizmu. Ażeby zbudować komunizm potrzebne są dwa podstawowe warunki:

a) stworzenie odpowiedniej bazy ekonomicznej poprzez wysokie uprzemysłowienie kraju i podniesienie wydajności rolnictwa;

b) wychowanie ludzi, którzy będą umieli budować komunizm oraz żyć i pracować w społeczeństwie komunistycznym.

Dotychczasowa szkoła radziecka spełniła dobrze swoje zadania. Wychowała ona miliony ludzi aktywnych, świadomych swych zadań, głęboko związanych z ideą socjalizmu. W wielkim dziele przeobrażeń gospodarczych, społecznych i ideologicznych, jakie dokonały się w ZSRR w okresie ostatnich 40 lat, wybitny był udział szkoły radzieckiej. Szkoła ta stanowiła również niewątpliwie bazę dla imponującego rozwoju techniki i nauki w pierwszym kraju socjalistycznym. Jednakże dotychczasowa struktura oraz treści i metody pracy dydaktycznej i wychowawczej już nie wystarczają. Życie idzie szybko naprzód, stawia szkole coraz większe wymagania.

*

W opartym na bazie wysokiej techniki i wysokiego uprzemysłowienia społeczeństwie komunistycznym powinny być zlikwidowane różnice między pracą fizyczną a umysłową, tzn., że pracownicy wykonujący trudną i skomplikowaną pracę produkcyjną będą mogli wykonać ją tylko wtedy, gdy opanują nie tylko odpowiednie sprawności i umiejętności, ale gdy równocześnie posiadać będą odpowiedni poziom wykształcenia ogólnego. Z drugiej znów strony, w zawodach czysto umysłowych niezbędna będzie znajomość podstawowych procesów produkcji, zasad techniki, umiejętność posługiwania się najprostszymi narzędziami pracy.

Oczywistym i w pełni uzasadnionym wnioskiem, wynikającym z zadań stojących przed społeczeństwem radzieckim, jest wychowanie młodego pokolenia w pracy.

Nie jest to postulat nowy. Przyjęty on został już dawno przez pedagogikę socjalistyczną i stanowi jedną z zasad wychowania.

W związku z tym w szkołach radzieckich młodzież wiele uczyła się o znaczeniu pracy, o szacunku dla ludzi pracy, o imponujących budowlach socjalizmu. Nauczy-

ciele uczyli młodzież, że praca jest prawem, honorem i zaszczytem dla każdego obywatela, a jednocześnie cały system nauczania i wychowania, szczególnie w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących, był tak zorganizowany, ażeby uchronić młodzież od pracy. I to była główna słabość dotychczasowej szkoły. Niekorzystną sytuacją pod tym względem pogłębiał jeszcze ten fakt, że do szkół wyższych dostawała się tylko część absolwentów szkół średnich. Olbrzymia większość, nie dostawszy się na studia wyższe, nie była jednocześnie przygotowana do żadnej pracy, gdyż szkoła nie przygotowywała ich do żadnego zawodu, nie nauczyła ich pracy.

Często współdziałał w tym zakresie ze szkołą dom rodzicielski. Większość robotników i inteligencji radzieckiej miała ciężką i trudną młodość. Zdobywszy zawód, wykształcenie, stanowiska w ciężkim trudzie, często o głodzie i chłodzie, pragną oni obecnie zapewnić swoim dzieciom jak najlepsze warunki nauki i rozwoju. Jest to całkowicie zrozumiałe i słuszne.

Niekiedy jednak rodzice w nadmiarze troski i miłości rodzicielskiej chronią swoje dzieci przed wszelkim wysiłkiem i przed wszelkim trudem fizycznym: „Ja miałem ciężkie życie, niech przynajmniej moje dziecko ma lepsze. Jeszcze się ono w życiu napracuje, jeszcze ma czas" — oto opinie wygłaszane nie tylko zresztą w rodzinach radzieckich. W ten sposób młody człowiek kończy szkołę podstawową, średnią, wstępuje do szkoły wyższej, zdobywa nieraz tytuły naukowe „nie splamiwszy rąk pracą fizyczną".

Powstaje zatem kwestia: czy tacy ludzie będą w stanie zbudować komunizm, czy współczesne bogate życie oparte na stale rozwijającym się postępie technicznym wymaga człowieka „o białych rękach"? Odpowiedź może być tylko jedna: trzeba doprowadzić w najbliższym czasie do tego, aby młodzież nie tylko uczyła się o znaczeniu pracy, nie tylko deklamowała o pracy, ale aby cały proces nauczania i wychowania przesycony był elementami pracy, aby w dostosowaniu do wieku, poziomu umysłowego i rozwoju fizycznego młodzieży naukę połączyć z pracą. Na tym polega zasadniczy sens reformy treści nauczania i wychowania współczesnej szkoły radzieckiej. Pozostaje jednak w związku z tym wiele problemów, które wymagają wyjaśnień. Pierwszy to: ustalenie stosunku między treściami dotychczasowego kształcenia ogólnego a nowymi treściami, które powinny być wprowadzone do programów szkolnych. Istnieją przy tym dwa kierunki rozwiązań: ograniczenie dotychczasowych treści kształcenia ogólnego dla zarezerwowania miejsca i czasu na treści nowe lub też szukanie takiego rozwiązania, ażeby nie zmniejszając zakresu wykształcenia ogólnego włączyć dodatkowo do programów szkolnych tematy obejmujące zagadnienia pracy.

Pierwszy i drugi kierunek rozwiązania doprowadziłby do zmniejszenia różnic między pracą fizyczną a umysłową. Skoro jednak społeczeństwo komunistyczne może być zbudowane tylko na bazie wysokiej techniki i wysokiego uprzemysłowienia, jedynie do przyjęcia jest drugi kierunek zmian programowych w szkole.

We wszystkich rozmowach z przedstawicielami władz oświatowych i nauczycielami zawsze bardzo mocno podkreślano, że obecna reforma szkolna nie może doprowadzić do obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego, lecz wręcz odwrotnie, do jego podwyższenia. Postulat ten ma być zrealizowany przez przedłużenie okresu nauki z 10 do 11 lat oraz odpowiedni dobór treści programowych. Idzie tu przy tym o to, aby nie starać się o zachowanie wszystkich dotychczasowych tematów programowych oraz dokładanie do nich ciągle nowych wynikających z rozwoju nauki, ale o taki ich dobór, ażeby zapewnić odpowiedni poziom naukowy w szkole, nie dopuszczając do szkodliwego przeciążenia młodzieży.

Drugim bardzo ważnym problemem wynikającym z podstawowych założeń reformy jest odpowiedź na pytanie: na czym ma polegać wychowanie w pracy w szkole radzieckiej?

Na ten temat prowadzono w ZSRR wiele dyskusji. Od kilkunastu lat mówi się na temat politechnizacji. Uznano przy tym, że przez wprowadzenie do szkół kształcenia politechnicznego spełniony zostanie postulat wychowania młodzieży w pracy i przygotowania do pracy.

Po wielu jednak dyskusjach oraz próbach i eksperymentach towarzysze radzieccy doszli do wniosku, że jakkolwiek treści kształcenia politechnicznego są niezbędnym składnikiem kształcenia młodzieży we współczesnej szkole, nie wystarczają jednak dla przygotowania młodzieży do pracy.

Kształcenie politechniczne to przygotowanie młodzieży „do pracy w ogóle". W życiu zaś nie ma czystej politechnizacji, nie ma „pracy w ogóle". Każda praca jest konkretna. Taka jest praca rolnika, ślusarza, nauczyciela, sprzedawcy sklepowego itd. Stąd też przygotowanie młodzieży do pracy nie może ograniczyć się do jej kształcenia politechnicznego, lecz winno doprowadzić do zdobycia przez młodzież określonego zawodu.

Wnioski praktyczne wynikające z tego założenia są następujące: chcąc przygotować młodzież do życia, wychować ją w pracy i dla pracy, trzeba dać jej możliwie szeroką i wysoką podstawę wykształcenia, wspólną dla całej młodzieży. Na te podstawy wykształcenia powinny składać się dotychczasowe treści humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze oraz wprowadzone w szerokim zakresie treści politechniczne. Wszystkie te treści są niezbędne dzisiaj w życiu dla każdego obywatela społeczeństwa budującego komunizm i w oparciu dopiero o nie młodzież powinna kształcić się w obranych przez siebie kierunkach zawodowych. Podstawa, którą stanowi współczesne wykształcenie ogólne, powinna być, jak już wspomnieliśmy — możliwie szeroka i wysoka. Jest to niezbędne ze względu na wielkie wymagania, jakie stawia dzisiaj przed każdym człowiekiem skomplikowane życie, rozwój nauki, techniki. Konieczne to jest ze względów na osobiste losy życiowe każdego człowieka. Nie ma dzisiaj zawodów wiecznych, niezmiennych. Bardzo często sytuacja życiowa wymaga od człowieka zmiany zawodu, zmiany kierunku zajęcia. Szybkość niezbędnego wówczas przekwalifikowania zależy przede wszystkim od poziomu jego wykształcenia ogólnego (a więc i politechnicznego) danej jednostki.

W jaki sposób realizuje się te postulaty w organizacji pracy szkół oraz w programach nauczania?

Ośmioletnia szkoła podstawowa jest szkołą ogólnokształcącą i politechniczną. Na program jej składają się treści humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze, łącznie z wychowaniem fizycznym i przedmiotami artystycznymi, oraz treści kształcenia politechnicznego. Szkoła podstawowa nie ma za zadanie dać młodzieży przygotowania zawodowego, a więc pełnego przygotowania do pracy. Jej celem jest poza kształceniem ogólnym, w dotychczasowym rozumieniu tego pojęcia, rozwinięcie u młodzieży nawyków, przyzwyczajeń w zakresie pracy ręcznej, umiejętności technicznych oraz związanych z tym odpowiednich nastawień psychicznych. W związku z tym plan nauczania w szkole 8-letniej wygląda następująco: ogólny wymiar godzin w kl. I i II wynosi 24, w III — 26, w IV — 29, w V — 33, VI, VII i VIII — 34. Z tej liczby przeznacza się w kl. I—IV po 2 godz., a w kl. V—VIII po 3 godz. tygodniowo na prace ręczne. Program nauczania pracy ręcznej w kl. I—IV nie odbiega na ogół od naszego programu. W kl. V—VIII praca ręczna polega na pracy w warsztatach szkolnych. Ażeby umożliwić tę pracę w każdej szkole, organizuje się przynajmniej dwie podstawowe pracownie: metalu i drewna. Niezależnie od tego w b. wielu szkołach organizuje się pracownie gospodarstwa domowego, aby umożliwić dziewczętom naukę szycia, gotowania i innych

prac. Program nauki z zakresu prac ręcznych w kl. V—VIII jest zasadniczo jednakowy dla chłopców i dziewcząt, ale w wielu szkołach program ten różnicuje się: chłopcy są zajęci pracą głównie w pracowniach drzewa i metalu, dziewczęta zaś w pracowniach gospodarstw domowych. Przy organizowaniu prac ręcznych w warsztatach zwraca się uwagę na to, aby młodzież wykonywała konkretne, użyteczne przedmioty lub elementy tych przedmiotów. W związku z tym większość szkół stara się nawiązać kontakt z jakimś zakładem pracy. Zakład ten dostarcza szkole surowców i materiałów, a młodzież, przerabiając odpowiednie tematy programowe, wykonuje określone przedmioty lub części przedmiotów zgodnie z zamówieniami zakładu pracy.

Poza zajęciami młodzieży w ramach godzin przeznaczonych na prace ręczne i prace w warsztatach szkolnych w planie nauczania począwszy od kl. III przeznacza się po 2 godz. w tygodniu na prace społecznie użyteczne i prace samoobsługowe. Na te ostatnie zajęcia kładzie się w szkołach radzieckich duży nacisk. Młodzież sama powinna utrzymywać w czystości pomieszczenia szkolne: izby lekcyjne, pracownie, pokoje w internatach. Prace te wykonuje młodzież pod kierunkiem niewielkiej liczby sprzątaczek, które również wykonują cięższe prace takie, jak mycie okien, sprzątanie ubikacji i klatek schodowych.

Zrozumiałe jest, że kształcenie politechniczne w szkole podstawowej nie ogranicza się do wprowadzenia prac ręcznych, prac w warsztatach szkolnych i prac społecznie użytecznych. Bardzo ważną rolę odgrywa tu nauczanie takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, matematyka, biologia i kreślenie. Przy nauczaniu tych przedmiotów nauczyciele wiążą odpowiednie tematy programowe z zagadnieniami produkcji, techniki, wykonują wiele ćwiczeń i przykładów z tego zakresu, wyjaśniają w sposób naukowy podstawowe zasady poszczególnych działów produkcji.

Zakończeniem prac w zakresie kształcenia politechnicznego jest 2-tygodniowa praktyka w zakładach pracy, organizowana pod koniec nauki w kl. VIII. Podczas tej praktyki młodzież zapoznaje się z organizacją zakładu pracy, poszczególnymi zawodami i działami produkcji, styka się z robotnikami, majstrami i inżynierami — zdobywając tzw. preorientację zawodową.

Szkoła średnia (kl. IX, X i XI) jest również szkołą ogólnokształcącą, politechniczną, łączącą jednak kształcenie ogólne z kształceniem zawodowym. Absolwenci tej szkoły otrzymują świadectwa dojrzałości i jednocześnie kwalifikacje zawodowe do wykonywania jakiegoś zawodu. Mają oni prawo ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej. W wypadku nieprzyjęcia podejmują pracę w zakładzie pracy. Wyniki takie możliwe są przez odpowiednią organizację procesu nauczania i wychowania.

Ogólny wymiar czasu w szkole średniej wynosi 36 godz. tygodniowo. Z tej liczby przeznacza się $^2/_3$ czasu na kształcenie ogólne i $^1/_3$, tj. 12 godz., na kształcenie zawodowe.

Istnieją trzy podstawowe formy kształcenia zawodowego:

a. w warsztatach szkolnych; formę tę stosuje się głównie w małych miejscowościach, gdzie nie ma większych zakładów pracy;

b. w zakładach pracy w toku normalnych procesów produkcji;

c. w zakładach pracy w specjalnie wydzielonych na cele kształcenia zawodowego młodzieży oddziałach szkoleniowych. Najwięcej upowszechnioną, typową i zasadniczo najwłaściwszą formą jest druga forma.

Każda szkoła średnia utrzymuje kontakt z odpowiednim zakładem pracy, w którym prowadzi szkolenie zawodowe młodzieży. Należy przy tym zaznaczyć, że w dużym zakładzie pracy istnieje możliwość szkolenia w wielu kierunkach zawodowych. Młodzież może zatem wybierać zawód wg swoich zainteresowań, przy czym po ukończeniu kl. VIII uczniowie mogą zmieniać szkołę i wstępować do takiej, która prowadzi odpowiadające danemu uczniowi kierunki szkolenia zawodowego. Szkolenie

zawodowe obejmuje nie tylko kierunki z dziedziny przemysłu, ale również i z innych dziedzin życia społecznego: handel, gospodarstwo domowe, biblioteki, przedszkola itp. Jednym z najpoważniejszych działów szkolenia zawodowego młodzieży jest rolnictwo. Ze względu na specyfikę zajęć młodzieży w szkołach wiejskich obowiązuje inny plan nauczania niż w szkołach miejskich.

Zasadnicze zmiany w treści i w metodach nauczania i wychowania przeprowadzone zostały nie tylko w wyniku teoretycznych rozważań, jakkolwiek na te tematy prowadzono b. wiele narad i dyskusji. Wszystkie koncepcje i projekty reform wypróbowane zostały w wielu szkołach eksperymentalnych. Dopiero po tych próbach, doświadczeniach, eksperymentach, po sprawdzeniu ich wyników przeprowadza się obecnie reformę treści nauczania i wychowania.

Co można powiedzieć o wynikach szkół eksperymentalnych i pierwszych wynikach szkół pracujących wg nowych treści programowych?

Głównie niebezpieczeństwo polegało na obniżeniu wyników nauczania w szczególności w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Dyrektorzy i nauczyciele zgodnie stwierdzają, że istotnie w pierwszych tygodniach nauki połączonej z pracą produkcyjną i szkoleniem zawodowym obserwuje się pewne obniżenie poziomu nauczania, jednakże po przezwyciężeniu trudności organizacyjnych i po przestawieniu się młodzieży na nowy styl nauki i pracy następuje znaczne polepszenie wyników nauczania ze wszystkich przedmiotów. Praca fizyczna, udział w pracy produkcyjnej niesłychanie aktywizuje młodzież, wpływa również na szybsze dojrzewanie społeczne i polityczne. U młodzieży znacznie wzmaga się poczucie odpowiedzialności za powierzone zadania, rośnie rozumienie trudu i wysiłku robotnika. Młodzież ma możność pożytecznego wyżycia się, zaspokajania zainteresowań i potrzeb, zdobycia pasjonujących ją często umiejętności. Należy przy tym zaznaczyć, że młodzież szkół średnich otrzymuje wynagrodzenie za wykonaną w zakładzie, czy w kołchozie pracę. Są to pierwsze, samodzielnie zarobione pieniądze, z reguły oddawane rodzicom. Posiadają one daleko większe znaczenie niż przyznawane przez państwo stypendia.

Udział młodzieży w pracy produkcyjnej wywiera dodatni wpływ wychowawczy nie tylko na młodzież. Równie pozytywnie odbija się to na postawie robotników. Zakład pracy, robotnicy, technicy, inżynierowie stają się współwychowawcami młodzieży, bliżej zapoznają się z problematyką szkoły, udzielają bardzo często wybitnej pomocy szkołom poprzez zaopatrywanie ich w sprzęt, pomoce naukowe oraz urządzanie pracowni. Delegacja nasza miała jeszcze jedną wątpliwość — jaka jest wartość kwalifikacji zawodowych uzyskanych tą drogą w szkole. Odpowiedź ze strony pracowników zakładów pracy była następująca: absolwenci szkół średnich posiadający świadectwo dojrzałości i świadectwo kwalifikacji zawodowych przedstawiają większą wartość w zakładach pracy niż nawet absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (w szkołach tych w ZSRR nie ma przedmiotów ogólnokształcących). Po 2—3 latach praktyki obejmują oni odpowiedzialne stanowiska w zakładach pracy oraz prawie wszyscy kształcą się zaocznie lub w wieczorowych szkołach wyższych.

*

Jednym z najistotniejszych czynników, od których zależeć będzie tempo i jakość przeobrażeń w systemie nauczania i wychowania szkoły radzieckiej, jest sprawa kadry nauczycielskiej. W związku z tym delegacja nasza starała się zebrać jak najwięcej informacji dotyczących:

a. aktualnego poziomu kwalifikacji nauczycieli,
b. systemu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego,
c. metod doskonalenia czynnych nauczycieli.

Zrozumiałe jest, że dane liczbowe — obrazujące te zagadnienia oraz zebrane

spostrzeżenia i obserwacje — stale porównywaliśmy z sytuacją w naszym szkolnictwie.

Pod jednym względem sytuacja kadrowa w szkołach radzieckich jest analogiczna do sytuacji w szkołach polskich: oto ogromną większość nauczycieli stanowią niewiasty, a liczba mężczyzn w zakładach kształcenia nauczycieli nie przekracza, podobnie jak u nas, 20 procent. Poza tym jednak istnieją dość zasadnicze różnice przemawiające na korzyść szkół radzieckich.

1. Szkoły te nie odczuwają braków kadrowych. Liczba kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli znacznie przekracza liczbę wolnych miejsc i sieć tych szkół rozbudowana jest w takiej ilości, że wypuszczają one w każdym roku wystarczającą liczbę młodych nauczycieli.

2. W szkołach radzieckich w najbliższych latach zdecydowana większość nauczycieli będzie miała wyższe wykształcenie.

W Ministerstwie Oświaty Ukrainy otrzymaliśmy informacje, że tylko 33% nauczycieli w tej republice ma średnie wykształcenie pedagogiczne, reszta zaś wyższe i niepełne wyższe.

Jeszcze korzystniej przedstawia się sytuacja w Gruzji. Na ogólną liczbę 52 tys. nauczycieli zatrudnionych w szkołach 40 tys. posiada wyższe studia.

Wysoki procent kadry nauczycielskiej z wyższymi studiami spotkaliśmy nie tylko w szkołach miejskich.

W szkole wiejskiej (60 km od Kijowa), w której byliśmy z wizytą, na 51 pracujących nauczycieli 36 miało wyższe wykształcenie, a w podobnej szkole w Gruzji (40 km od stolicy) spośród 32 nauczycieli wyższe studia ukończyło 27.

System doskonalenia nauczycieli jest tak zorganizowany, aby umożliwić czynnym nauczycielom zdobycie w pierwszym rzędzie wyższego wykształcenia drogą studiów zaocznych.

W jaki sposób doprowadzono do tego stanu?

Odpowiedź na to pytanie otrzymamy, gdy zapoznamy się najpierw z systemem kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Przed 3—4 laty istniały w ZSRR trzy typy szkół nauczycielskich:

a. 4-letnie szkoły pedagogiczne po 7-letniej szkole podstawowej przygotowujące nauczycieli klas I—IV,

b. 2-letnie instytuty nauczycielskie po 10-letniej szkole ogólnokształcącej przygotowujące nauczycieli kl. V—VII,

c. 4-letnie instytuty pedagogiczne przygotowujące nauczycieli klas VIII—X.

Obecnie istnieją dwa podstawowe typy zakładów kształcenia nauczycieli:

1. 2-letnie szkoły pedagogiczne po 10-letniej szkole ogólnokształcącej kształcące nauczycieli kl. I—IV,

2. 5-letnie instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli klas V—XI.

Dalszy rozwój systemu kształcenia nauczycieli zmierza w tym kierunku, ażeby stopniowo zmniejszać liczbę szkół pedagogicznych rozbudowując jednocześnie instytuty pedagogiczne. W miejsce szkół pedagogicznych organizowane są przy instytutach wydziały pedagogiczne z 4-letnim okresem nauki kształcące nauczycieli klas I—IV.

Już obecnie uruchomiono 40 takich wydziałów.

W okresie najbliższych 10 lat w całym Związku Radzieckim kształcić będzie się wszystkich nauczycieli wyłącznie na poziomie wyższym.

Niezależnie od wydziałów pedagogicznych uruchomiane są w instytutach pedagogicznych nowe wydziały kształcące nauczycieli dla potrzeb wynikających z reformy treści nauczania.

Są to wydziały agrobiologiczne i przemysłowe. Z wydziałów tych wychodzą nauczyciele biologii i rolnictwa, maszynoznawstwa, elektryczności i inni.

Należy przy tym zaznaczyć, że istnieje i drugi tor przygotowania nauczycieli tych specjalności. Oto werbuje się kandydatów na nauczycieli spośród czynnych inżynierów i agronomów i po odpowiednim przeszkoleniu pedagogicznym kieruje się ich do pracy nauczycielskiej. Towarzysze radzieccy stwierdzają, że tą drogą zdobyto wielu wartościowych nauczycieli, gdyż w różnych działach gospodarki narodowej znajduje się wielu pracowników posiadających dobre przygotowanie naukowe, doświadczenie zawodowe i jednocześnie uzdolnienia pedagogiczne.

Nasuwa się przy tym jedna uwaga, że przy rekrutacji tych kandydatów nie napotyka się większych trudności, gdyż na ogół nie ma poważniejszych różnic między płacą inżynierów a płacą nauczycieli. W instytutach pedagogicznych kandydaci na nauczycieli otrzymują przygotowanie w zakresie dwóch specjalności, przy czym w niektórych instytutach obie specjalności traktowane są równorzędnie, w innych zaś, np. w Instytucie Pedagogicznym im. Hercena w Leningradzie, kształci się kandydatów w zakresie przedmiotu głównego i przedmiotu pobocznego.

W procesie kształcenia nauczycieli kładzie się wielki nacisk na praktykę pedagogiczną. Łączny wymiar czasu przeznaczony na ten dział wynosi w instytutach około jednego roku. Na I, II i III r. studiów jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest na praktykę studentów w szkole. Praktyka ta obejmuje głównie pomoc w pracy wychowawcy klasowego, utrzymywanie kontaktu z rodzicami i prace w organizacjach młodzieżowych na terenie szkoły. Na IV roku studiów studenci odbywają 8-tygodniową praktykę w szkole z oderwaniem od studiów, a na V roku 3-miesięczną praktykę w szkołach wiejskich. W tym czasie część nauczycieli ze szkół wiejskich, w których odbywa się praktyka studentów, kierowana jest na przeszkolenie do instytutów pedagogicznych.

Praktyką studentów objęta jest nie tylko praca w szkole, ale również praktyka w zakresie pracy produkcyjnej w zakładach pracy, kołchozach, sowchozach czy doświadczalnych stacjach.

Praktyką tą objęci są głównie studenci takich kierunków studiów, jak fizyka, chemia, prace ręczne i biologia. Nauczyciele tych przedmiotów powinni dobrze orientować się w odpowiednich urządzeniach, maszynach, organizacji pracy i zasadach produkcji, aby mogli nauczanie swych przedmiotów odpowiednio naświetlać przez podawanie przykładów, zastosowań w technice, przemyśle, rolnictwie i życiu gospodarczym.

Poważną wagę przywiązuje się w kształceniu nauczycieli również do zagadnienia kształcenia artystycznego, estetycznego (śpiew, muzyka, rysunek) oraz do wychowania fizycznego.

W szkołach nauczycielskich realizowane są również te postulaty w zakresie pracy fizycznej, które obejmują całe szkolnictwo. Mamy tu na myśli głównie zasadę samoobsługiwania się młodzieży. W Instytucie Pedagogicznym im. Hercena, liczącym 6 tys. studentów na studiach dziennych, w domach studenckich nie ma w ogóle sprzątaczek. Utrzymanie czystości, ładu i porządku w tych domach należy do samych studentów.

Na zakończenie omawiania tego problemu jeszcze takie informacje: 75% studentów korzysta ze stypendiów. Zdecydowana większość młodzieży należy do organizacji komsomolskiej. Po ukończeniu zakładu kształcenia nauczycieli kandydaci otrzymują nakazy pracy, uwzględnia się przy tym w miarę możliwości ich życzenia. Należy równocześnie zaznaczyć, że kandydatów na nauczycieli kształcą poza szkołami pedagogicznymi i instytutami pedagogicznymi również i uniwersytety. Absolwenci uniwersytetów zatrudniani w szkołach stanowią jednak tylko około 15% ogólnej liczby młodych kadr nauczycielskich.

Istnieje przy tym w Ministerstwie Oświaty opinia, że zdecydowanie lepszymi nauczycielami są absolwenci instytutów pedagogicznych i dlatego też władze oświatowe uważają za absolutnie słuszne to, iż nie dopuszczono do likwidacji instytutów,

czego domagali się przed kilku laty zwolennicy kształcenia nauczycieli na uniwersytetach.

Podstawowym problemem jest sprawa czynnych nauczycieli.

W zakładach kształcenia można dość szybko dokonać niezbędnych zmian programowych, zmian w metodach przygotowania nauczycieli i dostosować je do współczesnych potrzeb szkoły. Trzeba jednak pamiętać o tym, że absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli przychodzący rokrocznie do szkół, stanowią tylko niewielki procent ogółu zatrudnionych w szkołach. O poziomie jakości i wynikach pracy szkół decyduje masa nauczycieli czynnych, którzy ukończyli zakłady kształcenia nauczycieli przed kilku, kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu laty, kiedy przed szkołą radziecką nie stały jeszcze te zadania, które wysuwa się obecnie. Nauczyciele ci nie byli przygotowani do pracy w zreformowanej szkole łączącej kształcenie ogólne z kształceniem politechnicznym i przygotowaniem zawodowym młodzieży.

Stąd też przed władzami oświatowymi ZSRR stanęło bardzo poważne zadanie przeszkolenia wszystkich nauczycieli w zakresie treści występujących w nowych programach nauczania.

Niezależnie od tych doraźnych zadań istnieje konieczność stałego doskonalenia i dokształcania nauczycieli, wynikająca z samej istoty zawodu nauczycielskiego. Tym też celom służy system doskonalenia nauczycieli w ZSRR. System ten oparty jest na następujących głównych zasadach:

1. Zasada obowiązkowości.

Udział nauczycieli w akcji doskonalenia organizowanej przez władze oświatowe nie jest pozostawiony — jak to jest dotychczas u nas — swobodnej decyzji nauczyciela.

Towarzysze radzieccy uzasadniali to stanowisko w sposób następujący: sprawa poziomu kształcenia nauczyciela, jego wiedzy, wartości zawodowych nie jest tylko sprawą prywatną nauczyciela. Jest to sprawa całego społeczeństwa, które oddaje w ręce nauczyciela to, co posiada najcenniejszego — młodzież, swoją przyszłość.

Wychodząc z tego założenia, władze oświatowe organizują w ten sposób doskonalenie nauczycieli, że co pewien okres (przeciętnie co 4—5 lat) każdy nauczyciel obowiązany jest odbyć odpowiednie przeszkolenie.

Jest ono organizowane przez tak zwane instytuty doskonalenia mieszczące się w siedzibach wojewódzkich wydziałów oświaty. W ostatnim okresie akcję doskonalenia nauczycieli prowadzą również instytuty pedagogiczne, o których była już poprzednio mowa.

W każdym roku akcją doskonalenia obejmuje się przeciętnie 20% nauczycieli, tak że w okresie 5 lat wszyscy nauczyciele zostają przeszkoleni.

Organizacja szkolnictwa wygląda następująco:

Nauczyciele, którzy objęci są w danym roku obowiązkowym przeszkoleniem, mają w ten sposób rozłożone zajęcia w szkole, że posiadają jeden dzień wolny. W tym dniu udają się na całodzienne zajęcia do instytutu doskonalenia. W instytucie odbywają się wykłady, ćwiczenia, zajęcia praktyczne związane głównie z kierunkiem specjalności nauczyciela.

W ten sposób zorganizowane szkolenie trwa cały rok szkolny. Zrozumiałe jest, że tę formę organizacyjną można stosować tylko w siedzibach instytutów.

Nauczyciele szkół wiejskich, miasteczek i miast, którzy nie mają możliwości cotygodniowego dojeżdżania do instytutu, odbywają obowiązkowe przeszkolenie na kursach organizowanych w okresie ferii letnich.

2. Druga zasada, na jakiej oparty jest system doskonalenia, to położenie punktu ciężkości na powiększanie zasobu wiedzy nauczycieli.

Minister Oświaty Rosyjskiej Republiki, z którym delegacja odbyła na ten temat rozmowę, wyjaśnił, że dotychczasowym brakiem w systemie doskonalenia nauczycieli było przemetodyzowanie wszystkich form doskonalenia. Metoda dająca znakomite

wyniki w pracy jednego nauczyciela zastosowana przez innego może przynieść zupełnie odmienne rezultaty. Zależy ona bowiem od cech osobowości nauczyciela, jego wiedzy i doświadczenia, od poziomu klasy, środowiska, z jakiego rekrutują się uczniowie, oraz wielu innych czynników.

Podstawową rzeczą jest wiedza specjalistyczna i pedagogiczna nauczyciela. Zasadniczym przeto celem w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli powinno być opanowanie przez nich gruntownej wiedzy, aby w oparciu o tę wiedzę każdy nauczyciel mógł wypracować sobie najwłaściwsze metody nauczania.

Wiadomą rzeczą jest, że w pracy młodych nauczycieli stwierdzamy wiele niedomagań metodycznych. Wynika to chyba głównie z tego, że nie posiadają oni w stopniu wystarczającym opanowanej wiedzy, wiadomości rzeczowych i w związku z tym główny wysiłek w przygotowaniu się do lekcji kierują na pogłębienie swych wiadomości.

Stanowisko to nie oznacza jakiegoś lekceważenia metodyki, niedoceniania jej roli w procesie nauczania, lecz jedynie ustalenia właściwego stosunku zagadnień metodycznych do rzeczowych w pracy nad doskonaleniem nauczycieli.

Stanowisko władz oświatowych w ZSRR jest w tym zakresie jasne i wyraźne: punkt ciężkości musi być położony na powiększenie jego wiedzy i z określonych specjalności. W oparciu dopiero o tę wiedzę można usprawniać metody nauczania, unikając jednak ustalania tzw. niezawodnych i możliwych do stosowania we wszystkich szkołach „recept metodycznych".

Stąd też nauczyciele nie posiadający wyższego wykształcenia kierowani są w pierwszym rzędzie na studia zaoczne, ażeby pogłębili swoje wiadomości i zdobyli usystematyzowaną wiedzę.

Studia zaoczne dla nauczycieli — obecnie bardzo szeroko rozbudowane — uważa się jednak za zło konieczne. Są one w tej chwili nieodzowne, gdyż nie ma innych realnych możliwości podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli powinno odbywać się drogą normalnych, systematycznych studiów, w odpowiednich ośrodkach kulturalnych, które by umożliwiły pełne i wszechstronne wykształcenie i wychowanie nauczycieli. Postulat ten będzie mógł być dopiero zrealizowany, gdy wszyscy kandydaci do zawodu nauczycielskiego kierowani będą do szkół wyższych. Wówczas studia zaoczne dla nauczycieli będą zbędne.

Każdy jednak nauczyciel, posiadający formalne kwalifikacje zdobyte przez ukończenie nawet wyższego zakładu, powinien po pewnym czasie uzupełnić swoją wiedzę. Stąd też główny postulat, na jakim oparty jest system doskonalenia nauczycieli w ZSRR, to nie dopuścić do tego, aby nauczyciel pozostawał w tyle w stosunku do postępów nauki w zakresie swych specjalności zawodowych. Z tego też punktu widzenia dobierany jest program nauki okresowych form doskonalenia.

Instytuty doskonalenia, niezależnie od wymienionych kursów, prowadzą wiele form doskonalenia pedagogicznego nauczycieli. Są to odczyty, seminaria, prace badawcze, upowszechnianie doświadczenia pedagogicznego przodujących nauczycieli, wydawanie publikacji, organizowanie wystaw itp.

Pracownicy instytutów mają prawo hospitowania lekcji nauczycieli, udzielania im porad i wskazówek.

Pracownicy nadzoru pedagogicznego (wizytatorzy, inspektorzy), wizytując szkołę, biorą do pomocy odpowiednich specjalistów z instytutu, którzy wspólnie z władzami oświatowymi oceniają lekcje poszczególnych nauczycieli i sprawdzają wyniki nauczania.

Delegacja nasza spotkała się jeszcze z jedną bardzo ciekawą formą doskonalenia nauczycieli.

W Zakładach Samochodowych im. Lichaczewskiego w Moskwie (40 tys. pracowników) istnieje oddzielny dział szkolenia.

Dział ten zajmuje się przygotowywaniem do pracy nowo przyjętych niewykwa-

lifikowanych robotników, pracą produkcyjną i praktykami młodzieży i studentów, prowadzi szkoły wieczorowe ogólnokształcące i zawodowe oraz wspólnie z władzami oświatowymi zajmuje się doskonaleniem nauczycieli. W Zakładach im. Lichaczewskiego znajdują się świetnie urządzone laboratoria, najnowocześniejszy sprzęt, stosuje się najnowsze zdobycze nauki, techniki. Zakłady posiadają wysoko kwalifikowaną kadrę inżynieryjno-techniczną, mają więc wszelkie możliwości, ażeby zapoznać nauczycieli z metodami produkcji, z zastosowaniami w różnych działach pracy zdobyczy fizyki, chemii, matematyki.

Obserwacje pracy nauczycieli tych przedmiotów wykazują, że bardzo często podają oni na lekcjach przykłady z dziedziny przemysłu, elektryczności, techniki, które zostały dawno zarzucone, że bardzo często nie mają oni pojęcia o współczesnych metodach pracy, maszynach i urządzeniach.

Aby zatem ułatwić pracę nauczycielom, zbliżyć naukę szkolną do życia, zakłady organizują cykl wykładów, ćwiczeń, pokazów i zajęć praktycznych dla nauczycieli fizyki, chemii, matematyki i prac ręcznych. Opiniują również projekty programów nauczania z punktu widzenia potrzeb przemysłu i osiągnięć techniki.

*

Uwagi moje dotyczące problemów reformy szkolnej oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie obejmują i nie wyczerpują całości zagadnienia.

Przedstawiłem tylko te sprawy, które rzucały się nam w oczy i które specjalnie podkreślali towarzysze radzieccy w rozmowach z nami.

Niewątpliwie w Związku Radzieckim dokonuje się obecnie największy eksperyment pedagogiczny naszych czasów. Warto się z nim zapoznać, śledzić jego przebieg i rezultaty — ażeby wyciągnąć wnioski i nauki dla ulepszenia pracy naszych szkół. Wiadomo, że istnieją u nas inne warunki społeczne i ekonomiczne, dlatego też niesłuszne byłoby mechaniczne przenoszenie wzorów radzieckich na grunt Polski, ale zasadniczy kierunek zmian i przeobrażeń powinien być taki sam, gdyż jest on jedynie słuszny i uzasadniony.

K. WOJCIECHOWSKI

SZKOŁA W CZECHOSŁOWACJI NA DRODZE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

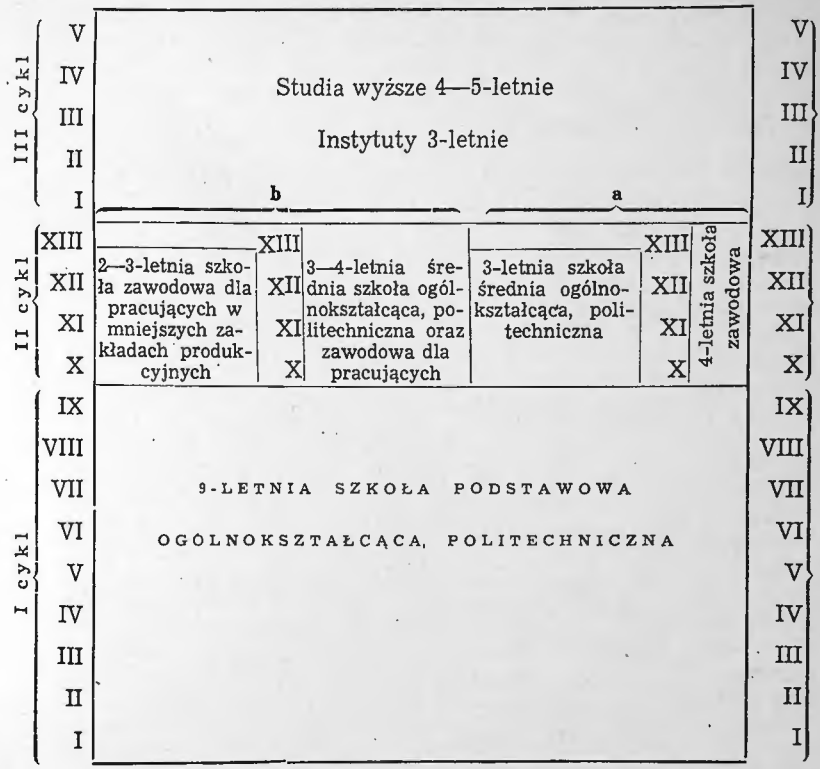
Kształcenie politechniczne jest integralną częścią wielkiej sprawy przebudowy ustroju szkolnego.

Nie możemy budować socjalizmu i przekształcać społeczeństwa, nie dając jednocześnie temu społeczeństwu możliwości przygotowania się do życia w nowych warunkach ekonomicznych, w ciągle zmieniających się warunkach technicznych. Torując drogę socjalizmowi, należy przede wszystkim dokonać zmiany w strukturze organizacyjnej szkolnictwa tak, aby młode pokolenie mogło szybko wrastać w warunki nowego ustroju i czuć się w nich dobrze.

W związku z tym interesuje nas sprawa nowej struktury szkolnictwa w Czechosłowacji. W „Ruchu Pedagogicznym" nrze 3 1959 r.* podaliśmy w streszczeniu uchwały KPCz w sprawie nowej organizacji szkolnictwa w tym państwie. Uprzej-

* T. Kucharska: *Szkolnictwo Czechosłowacji na nowym etapie*, s. 371.

STRUKTURA SZKOLNICTWA W CZECHOSŁOWACJI
REALIZOWANA OD ROKU SZKOLNEGO 1959—1960



mość naczelnego redaktora czasopisma „Vyroba a Škola", dra J. Trajera, pomogła nam do lepszego zorientowania się w strukturze nowego szkolnictwa w Czechosłowacji.

Na tej podstawie mogliśmy sporządzić wykres obrazujący obecną strukturę szkolnictwa.

Zamyka się ona w trzech cyklach:

I. 9-letnia szkoła podstawowa ogólnokształcąca politechniczna obowiązująca całą młodzież miast i wsi.

II. Szkoły średnie dzienne dla młodzieży są dwojakiego rodzaju:

a) 3-letnie szkoły średnie ogólnokształcące politechniczne, które z 9-letnią szkołą podstawową tworzą jednolite 12-letnie szkoły ogólnokształcące politechniczne.

b) 4-letnie szkoły zawodowe.

Szkoły wieczorowe dla młodzieży pracującej i dorosłych dzielą się na:

a) 3—4-letnie średnie szkoły ogólnokształcące politechniczne lub średnie szkoły zawodowe organizowane w dużych miastach przy wielkich zakładach produkcyjnych.

b) 2—3-letnie szkoły zawodowe w mniejszych osiedlach, w niewielkich zakładach produkcyjnych, organizowane przez terenowe rady narodowe.

PLAN NAUCZANIA
W EKSPERYMENTALNYCH DWUNASTOLETNICH SZKOŁACH ŚREDNICH W CZECHOSŁOWACJI

Przedmioty obowiązkowe	klasy				klasy				klasy				Ogólna liczba godzin
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
Język ojczysty i literatura	8	10	10	8	8	6	6	4	4	3	3	3	73
Język rosyjski i literatura	—	—	—	2	2	3	3	3	3	2	2	2	22
Język obcy nowożytny	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	9
Wychowanie obywatelskie	—	—	—	—	—	1	1	1	1	—	—	—	4
Historia	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14
Geografia	—	—	—	—	—	3	2	2	2	2	2	—	13
Matematyka	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	54
Nauka o przyrodzie i społeczeństwie	3	3	3	4	5	—	—	—	—	—	—	—	18
Fizyka	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	3	15
Chemia	—	—	—	—	—	—	2	2	3	2	2	2	13
Biologia	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1	13
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Rysunki	2	2	2	2	2	2	2	2	1				17
Kreślenie	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	3
Nauka pisania	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2
Wychowanie muzyczne i artystyczne	1	1	2	2	2	1	1	1	1	—	—	—	12
Prace ręczne	1	1	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	8
Podstawy produkcji	—	—	—	—	—	3	3	4	5	10	11	12	48
Przedmioty do wyboru przez ucznia													
Geometria wykreślna	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Ogółem godzin lekcyjnych w kl.	21	24	26	28	29	32	33	33	34	36	36	36	368
Przedmioty nadobowiązkowe													
Łacina	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Wychowanie muzycz.-artystycz.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Wychowanie plastyczne	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Gry sportowe	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Kółka i zajęcia praktyczne	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18

Tekst z czasopisma „Wyroba a škola" nr 2 1959

III. Szkolnictwo wyższe obejmujące wszystkie kierunki studiów w ramach 4—5 lat oraz niepełne studia wyższe w formie instytutów — z zasady 3-letnie. Według informacji, jaką otrzymaliśmy od redaktora dra J. Trajera *, wewnętrzna organizacja 9-letniej szkoły podstawowej ogólnokształcącej politechnicznej jest już ukończona. Zamknięto dyskusję nad rozkładem zajęć, zakresem i planem nauczania. W najbliższym czasie ukażą się ramowe programy nauczania w tych szkołach.

W bieżącym roku szkoła dwunastoletnia pracuje według uprzednio przygotowanego rozkładu zajęć, obowiązującego już od r. szkolnego 1958/59 — w 12-letnich szkołach doświadczalnych.

Z uwagi na to, że w szkole 12-letniej ogólnokształcącej politechnicznej jest wprowadzona praca produkcyjna, do studiów wyższych nie trzeba obecnie odbywać rocznych praktyk produkcyjnych, jak to miało miejsce w latach poprzednich.

Rocznej praktyki produkcyjnej nie stosuje się też obecnie w stosunku do młodzieży szkół średnich zawodowych.

Większość młodzieży udaje się do pracy będąc przygotowana politechnicznie w szkole podstawowej. Ale zakłady produkcyjne w mniejszych osiedlach nie wszędzie i nie zawsze mają możliwości ułatwienia młodzieży kontynuowania dokształcania się zawodowego. Wtedy miejscowe rady narodowe organizują szkołę o różnych kierunkach zawodowych. Nauka trwa dwa lub trzy lata. Młodzież, która po zdobyciu specjalizacji pragnie kształcić się dalej, może się przenosić do większych zakładów produkcyjnych i tam kontynuować naukę.

Tryb kontynuowania studiów w zakresie szkoły średniej w większych ośrodkach terenowych, gdzie są duże zakłady produkcyjne, nie jest jeszcze w tej chwili całkowicie opracowany. Nie ustalono także jeszcze form przechodzenia ze szkół typu czeladniczego do szkół typu średniego mistrzowskiego w szkołach dla pracujących.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące nie obejmuje nawet piątej części stanu młodzieży przechodzącej ze szkoły podstawowej do szkół średnich. Ten rodzaj szkoły przygotowuje młodzież do studiów wyższych humanistycznych. Z tej szkoły również idzie młodzież do instytutów pedagogicznych.

Podany wyżej wykres nie uwzględnia szkolnictwa kształcenia nauczycieli. Do szkoły 9-letniej przygotowują nauczycieli 3-letnie instytuty pedagogiczne, a do szkolnictwa średniego wymagane są pełne studia wyższe.

Załączony plan 12-letniej szkoły średniej godny jest prześledzenia, chociażby z uwagi na to, że bardzo pokaźna liczba godzin pracy produkcyjnej w trzech ostatnich klasach nie wpływa na przeciążenie uczniów. Najwyższe pensum godzin ucznia wynosi 36 godzin tygodniowo.

Język ojczysty natomiast w tych klasach ma taki sam wymiar godzin, jak i język obcy, tj. 3 godziny tygodniowo. Przyczyna? Na pewno usunięto wiele balastu. Jak to uczyniono? Odpowiemy, gdy rozpatrzymy programy.

T. KUCHARSKA

* Otrzymaliśmy od redaktora dra J. Trajera nieoficjalne dane statystyczne, według których przydział do poszczególnych typów szkół byłby następujący:

szkoły dla pracujących:	55%—65%	ogółu młodzieży po szkole I cyklu
szkoły średnie dla młodzieży:	15%—18%	„ „ „ „ „ „
szkoły średnie zawodowe:	16%—22%	„ „ „ „ „ „

UNESCO W SPRAWIE WYCHOWANIA TRUDNEJ MŁODZIEŻY

Reprezentanci pięćdziesięciu stowarzyszeń międzynarodowych zebrani na trzydniowej konferencji w listopadzie ubiegłego roku w gmachu UNESCO w Paryżu wyrazili życzenie, ażeby UNESCO opracowało projekt ogólnoświatowego planu badań nad wychowaniem młodzieży. W szczególności projekt ten objąłby zagadnienia związane z przestępczością młodzieży. Powinien on równocześnie wskazać środki zapobiegawcze, które wpłynęłyby na polepszenie stanu wychowawczego i przystosowania się do życia społecznego trudnej młodzieży.

Jeśli opracowany projekt zostanie przyjęty na ogólnej konferencji UNESCO, przewidzianej w 1960 r., wtedy zostanie on włączony do trzech realizowanych już przez UNESCO planów badań, które dotyczą:

1) rozszerzenia programu nauczania powszechnego w Ameryce Łacińskiej,
2) przeprowadzenia naukowych badań ziem nieurodzajnych,
3) wzajemnej oceny walorów kulturalnych Wschodu i Zachodu.

Ogólny punkt widzenia uczestników konferencji na zagadnienie wychowania został podany przez ich przewodniczącego dra Paula M. Limberta, sekretarza generalnego l'Alliance Universalle des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens, w czasie udzielonego wywiadu w gmachu UNESCO.

Dr Paul Limbert między innymi stwierdził: „Przestępczość obejmuje niewielki procent młodzieży, lecz jest jednak symptomem głębokiego niepokoju, który dotknął w sposób ogólny młodzież świata. Jestem przekonany, że nasze zasadnicze zadanie polega nie tylko na tym, aby pomóc młodzieży w znalezieniu właściwego miejsca w społeczeństwie, lecz równocześnie uczynić wszystko, co możliwe z naszej strony, aby tę młodzież naprawić".

Dr Limbert dodał również, że wszelkie badania przeprowadzane przez naukowców z zakresu wychowania, prawa, socjologii, specjalistów zagadnień młodzieżowych itp. służyły nie po to, by wysnuwać z nich tylko niezbędne wnioski w stosunku do tych, których one dotyczą, lecz powinny służyć w pierwszym rzędzie praktycznemu zastosowaniu. Potwierdza on poza tym, iż niezdolność przystosowania się młodzieży do życia społecznego jest obecnie zjawiskiem światowym, mimo poczynionych poważnych postępów w zakresie liczebności szkół różnych typów i specjalności, ich poziomu oraz liczby uczącej się młodzieży. Daje się to zauważyć zarówno w krajach wysoko rozwiniętych pod względem ekonomicznym, gdzie przy szeroko zastosowanej opiece społecznej sprowadzono niepewności sytuacji materialnej do minimum, jak również w państwach o szybkim postępie technicznym, gdzie uprzemysłowienie i tempo rozwoju wielkich ośrodków miejskich zburzyło tradycyjne stosunki produkcji, jak również w krajach, gdzie nowe systemy ekonomiczne spowodowały rewolucję.

Według stanowiska dra Limberta młodzież obecnie staje w obliczu czterech krytycznych okresów, w czasie których istnieje poważne ryzyko zejścia na złą drogę, a mianowicie:

1) przejście ze szkoły do pracy zawodowej,
2) przygotowanie do życia rodzinnego przy obecnej ewolucji stosunków rodzinnych,
3) wzrost napięć różnych ugrupowań społecznych i narodowościowych,
4) trudności w przystosowaniu się do życia i otoczenia w środowisku społecznym bliższym i dalszym.

W zakończeniu należy zaznaczyć, że nie to jest dziś ważne, aby młodzież poinformować o najnowszych zdobyczach i osiągnięciach współczesnej nauki (np. problemach energii atomowej, podróżach międzyplanetarnych, rozwoju ekonomicznym itp.),

lecz przede wszystkim dopomóc jej do zdania sobie sprawy z konsekwencji tych problemów w codziennym życiu każdego człowieka.

Młodzież należy więc mobilizować do pewnych zadań lokalnych, narodowych i międzynarodowych, by w ten sposób zbudzić w niej poczucie odpowiedzialności za udział w budownictwie współczesnego świata.

F. KAZUBIŃSKI

NOWA SZKOŁA ROGER COUSINETA WE FRANCJI *

Tuż za Paryżem znajduje się eksperymentalna szkoła prywatna, której cechą charakterystyczną jest metoda pracy Roger Cousineta: metoda wolnej pracy uczniów w grupach. Szkoła liczy 280 dzieci, w 75% dojeżdżających metrem lub pociągiem z Paryża. Są to dzieci ze środowiska mieszczańskiego. Praca szkoły cieszy się zrozumieniem i zaufaniem rodziców. Klasy liczą do 25 uczniów. Ambicją grona nauczycielskiego jest wytworzenie w szkole wychowawczej atmosfery rodzinnej. W pracy tej szkoły można wyróżnić cztery cykle, przez które przechodzą uczniowie **.

Pierwszy rok nauki szkolnej, kurs przygotowawczy, stanowi cykl pierwszy, w czasie którego dziecko ma się nauczyć czytać metodą globalną. Szkoła wolałaby czas rozpoczęcia nauki czytania i tempo postępów w czytaniu uzależnić od możliwości i zainteresowań poszczególnych dzieci.

Cykl drugi stanowią następne cztery klasy, przed przejściem do klas szkoły średniej. W pierwszym i drugim cyklu nauczyciele nie kierują się w swojej pracy wymaganiami programów. Jeden nauczyciel uczy klasę „wszystkiego". Uczniowie nie mają własnych podręczników. Podręczniki są tylko częścią składową biblioteki klasowej. Szkoła posiada dobrze zaopatrzoną bibliotekę do pracy samodzielnej uczniów, liczne zbiory obrazów i fotografii oraz inne pomoce naukowe.

W pierwszych trzech cyklach pracy szkolnej nie ma stereotypowych lekcji i wykładów nauczyciela, zaczynających się od tego, że „obecnie nauczycie się o tym lub o innym". W klasach znajdują się biblioteki podręczne, podzielone na działy zainteresowań dzieci, np. „historia, zamki historyczne, przyroda, geografia, Afryka". Dzieci opracowują indywidualnie dowolne prace, np. z przejawów życia w Afryce, o historii Rzymu, o wojnach, o okrętach. Na zapytanie: „dlaczego obrałeś to zagadnienie" na ogół odpowiadają: „bo mnie to interesuje". W szkole nie ma dzwonków i przerw. Uczniowie wychodzą wtedy, kiedy odczuwają tego potrzebę. Uczniowie około dziesiątego roku życia zaczynają dążyć do klasyfikacji faktów i poznawanych zjawisk, przedtem robią chaotycznie poszukiwania indywidualne.

Przy końcu każdego kwartału nauczyciele przeprowadzają kontrolne prace, które oceniają przy pomocy punktów od 0 do 20. O przejściu uczniów do klas cyklu trzeciego, klas szkoły średniej, decydują nauczyciele bez egzaminów, na podstawie całokształtu wyników pracy dzieci.

Cykl trzeci stanowią dalsze trzy klasy, w których w miarę możliwości uczy jeden nauczyciel wszystkich przedmiotów. Dopiero w tym cyklu nauczyciele starają się częściowo postępować zgodnie z oficjalnymi programami nauczania.

---

* Autor opracował niniejszą informację w czasie swojego pobytu we Francji w ub. r. na kursie pedagogów w Centre International de l'Enfance (Międzynarodowy Ośrodek Dziecka w Paryżu). Dalsze informacje z pobytu na kursie w C.I.E. ukażą się w cyklu artykułów w miesięczniku „Przyjaciel Dziecka", a „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3 zamieścił już artykuł na temat: *Reforma ustroju szkolnego we Francji.*

** W szkołach francuskich dziecko rozpoczyna obowiązek szkolny od szóstego roku życia.

W pierwszym i w następnych latach pracy szkolnej tego cyklu uczniowie zaczynają pracować w grupach, dyskutować i wymieniać myśli. Grupy uczniów, 2—5, dobierają się w danej klasie na podstawie wspólnych zainteresowań intelektualnych (nie na podstawie więzi afektywnej) w celu wspólnego opracowania interesującego ich aktualnie zagadnienia. Jeśli wybiorą do opracowania zagadnienie zbyt trudne, to nauczyciel odradza im. Z drugiej strony, nie wolno odstąpić od raz obranego i zatwierdzonego tematu.

W klasach znajdują się skrzynki zapytań i zagadnień wysuwanych przez uczniów. Otwiera się je raz na tydzień. Tematy zbyt trudne, ale ciekawe, przekazuje się klasom starszym do opracowania. Po opracowaniu obranego tematu, uczniowie łączą się w nowe grupy dla opracowania innego problemu. Przeżywają oni uczucia zadowolenia z powodu własnych odkryć i własnej inicjatywy, zdobywają metody pracy, lepiej się wypowiadają i poszerzają własne horyzonty myślowe.

Ażeby w ten sposób osiągnąć zamierzone cele dydaktyczne i wychowawcze, nauczyciele muszą widzieć nie tylko zalety, ale i mieć stale na oku niebezpieczeństwa, jakie mogą grozić tej metodzie: rozproszenie uwagi uczniów i stracenie z pola widzenia rzeczy zasadniczych.

W czwartym i ostatnim cyklu nauczania, który trwa cztery lata, zaczynają dochodzić przedmioty nauczania prowadzone przez specjalistów. Praca tego cyklu, oparta o wykłady, jest zbliżona do pracy szkoły tradycyjnej ze względu na wymagania egzaminów dojrzałości.

Jak wspomniano już powyżej, szkoła opiera swoją pracę na teorii Roger Cousineta, który w życiu szkolnym chciałby widzieć bardziej wyrozumiały i liberalny stosunek nauczycieli do dzieci oraz rozpowszechnić ideę pracy aktywnej i zespołowej uczniów.

Dziecko eksperymentuje w każdym wieku swego życia. Eksperyment zakłada pewne minimum swobody. Stałe pouczania, stosowanie reguł, skrępowanie i obawa nie stanowią środków, które by kształtowały osobowość ucznia. A więc szkoła jest szkołą życia, w której dzieci swobodnie pracują. Do pracy szkolnej trzeba dać dzieciom interesujący materiał, który nauczyciele powinni mieć zgrupowany w swoich pracowniach, oraz nauczyć dzieci odpowiednich metod pracy. Ażeby praca dała pożądane wyniki wychowawcze, dzieci muszą ją wykonywać w dostosowanym do swoich rozwojowych możliwości rytmie. Pomoc nauczyciela będzie najbardziej pożyteczna wtedy, gdy dzieci odczują jej potrzebę i o nią poproszą.

Współpraca dziecka z rówieśnikami w grupie zezwala na lepsze poznanie się przez porównanie swego osobistego wkładu do wspólnego dzieła z udziałem innych w tym dziele. Samopoznanie w pracy z rówieśnikami ma większą wartość wychowawczą niż ocena starszego, która nierzadko wytwarza w dziecku poczucie niższości. Ocena przez kolegę lub grupę jest skuteczniejsza, ponieważ następuje w trakcie akcji. Nie jest to ocena tego, co dziecko już zrobiło, ale interwencja w związku z tym, co ono robi obecnie. Rozmowy i dyskusje w grupach pracy przyczyniają się do rozwoju myślenia i wypowiadania tych myśli w mowie.

Szkoła powinna być domem życia dziecka, a nie domem, w którym nauczyciele przekształcają dzieci w uczniów. „Trzeba, ażeby dzieci czuły się jak u siebie, ażeby układały, zmieniały, ozdabiały, naprawiały to, co zniszczyły (w miejsce ponoszenia kary, która nie jest potrzebna ani zniszczonemu przedmiotowi, ani nauczycielowi, ani dzieciom), trzeba, ażeby żyły w swoim domu pod okiem wychowawcy, wyrozumiałego i liberalnego, gotowego pomóc, kiedy trzeba i powstrzymującego się od tej pomocy, kiedy nikt się o nią nie ubiega" *.

M. JANISZEWSKI
Wejherowo

* R. Cousinet: *La vie scolaire*. „L'Éducation Nationale" nr 34 1958.

ГОД II (XXXIV) МАЙ—ИЮНЬ 1960 № 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ТАДЕУШ КОТАРБИНЬСКИ

ТЕХНИКА И ГУМАНИЗМ

В гуманистическом мире можно заметить беспокойство вызванное развитием и увеличением влияния технического мира. Современные протесты гуманистов против развитию техники — это не новость, случались они тоже в начале нашего столетия.

Мир техники не только не боится гуманистов, но чувствует даже явный недохват в гуманистическом образовании.

Гуманистам угрожает не технизация, но головокружительное темпо в специализации, не только инженерской.

Между техникой и гуманизмом в основном нет противоречия, они согласны между собой.

Техника освобождает человека от самых элементарных забот, частых повседневных работ. Современная техника, в полном смысле этого слова, ведет человечество к быстрому и основному овладению внеобщественными грозными силами действительности, к овладению отрицательными силами человеческой натуры, которые мешают в мирном сосуществовании всех людей.

Техника объединяет мир, практически способствует взаимосвязи и зависимости всех людей земного шара. Эта зависимость угрожает множеством опасностей, поэтому следует удерживатьеё в повиновении, чтобы не претворилась в орудие уничтожения. Нельзя использовать сокровищ техники безалаберно, бессмысленно или злобно. Только лишь разумное управление техникой может уберечь перед опасностями, которые может она нам принести. Народ, отстающий в технике или же по своей программе не обращающий особого внимания на развитие техники всегда будет зависимым от других народов, а впоследствии — обречен на уничтожение.

Современная наука и техника связаны между собой нераздельно. Современная техника, хотя не борется с гуманизмом, но однако ведет к существенным изменениям в гуманистической культуре. Традиционная гуманистическая культура основывалась на надстройке оторванной от своей базы.

Культура современного гуманизма должна быть культурой построенной на базе, которой является экономическая жизнь в широком значении этого слова. Гуманизм современной культуры должен брать во внимание основную аксиому, утверждающую, что изо всех вещей принимающих участие в производстве экономических благ, самой важной — является человек.

ЗЫГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ

Во время учебы (либо обучения) встречаемся с известной целостью, охватывающей разные процессы: логические, психологические, социологические и т. п. Эти процессы нельзя трактовать отдельно, ибо каждый из них теряет свой характерный смысл будучи оторванным от остальных.

Следовательно, ни умственная активность ученика, ни дидактическая активность учителя, ни всякие иные моменты входящие в состав „дидактической ситуации" не должны быть определяемы и регулированы отдельно. Активность учащегося и активность руководящего ею учителя сплетаются между собой, взаимно участвуют, создавая реальную целость.

Название „дидактическая ситуация" обозначает так-же то, что все партнёры этой ситуации должны активно в ней участвовать, чувствоваться, каждый отдельно, субъектом действия, но ни в коем случае его объектом.

„Дидактическая ситуация" является весьма сложной, ибо в её состав входят следующие элементы: ученик, класс, учитель, предмет обучения, программа, актуальный урок и т. п.

Дидактическая ситуация не содержит ни одной составной части „безучастной". В ней находятся только более или менее выразительные, характерные составные части. Ошибка, которая состоит в том, что мы не замечаем некоторых составных частей, мешает в практике, в профессиональном воздействии учителя.

Дидактическое умение — это искусство, а не ремесло. Оно весьма трудное, требующее постоянного самосовершенствования, самокритицизма и самоконтроли. Руководствоваться эмоциями, комплексами, предубеждениями, а также упрощение, самодовольство и убеждение в своем престиже в отношении к ученику — это большие ошибки, которые обременяют педагогическую зрелость учителя, тормозят её. Этого рода практика способствует лишь рутине, но ни и коем случае мастерству.

СТАНИСЛАВ ЛИПКО

СОЦИАЛЬНЫЙ СОСТАВ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ ГОРОДА ЛОДЗИ

На основе статистических исследований школ города Лодзи можно констатировать, что начиная с VII класса начальной школы замечается явление постоянного уменьшения молодежи рабочего происхождения в общеобразовательных лицеях, техникумах и профессиональных школах.

Среди этой молодежи 70% — это выпускники начальных школ г. Лодзи.

Молодежь эта сразу после окончания начальной школы приступает к работе. Она может составлять главную базу в школах для трудящихся, но иначе, чем в настоящее время сорганизованных.

Значительное количество молодежи рабочего происхождения, которая попала в лицеи и профессиональные школы не оканчивает их.

Из 100 детей рабочего происхождения, поступивших в VIII класс, аттестаты зрелости получает всего лишь 25,5. Немного лучше дело обстоит в техникумах (47,4) и в профессиональных школах (43,0).

Родители робочие не видят пользы в том, чтобы посылать детей в общеобразовательные лицеи, ибо не подготавливают их к определенной профессии, а поступление в высшие учебные заведения и окончание их выглядят весьма проблематично.

Дети рабочих поступают главным образом в профессиональные школы, но даже и там многие из них не оканчивают школы, потому что их условия (среда, семья) гораздо хуже.

В виду того процент молодежи рабочего происхождения поступившей на I курс в высших учебных заведениях в Лодзи тоже уменьшается. Итак, например, в 1956—1960 годах в Университете процент снизился с 36,4 до 24,9. В Медицинском институте — с 41,5 до 23,2. Только в Политехнике и Высшей экономической школе удерживается на уровне (38,2—40,0).

Повидимому этого рода явление выступает также в других рабочих центрах Польши и поэтому требует оно предпринятия скорых и удачных предохранительных мер.

МАРИЯ ЛИПОВСКА

ПРОЕКТ ПОЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ с 1919—1922 гг.

Обсуждаемый проект возник как оппозиция к традиционной школе. По своему содержанию проект был реализацией народной культуры, а по толкованию целей и средств обучения — соответствовал идеям Нового Воспитания.

Проект был построен на следующих основах:

1) На „дидактической основе" ограничивающей материал обучения таким образом, чтобы известной группе предметов обучения придать доминирующее значение в психологическом развитии ученика. Отсюда возникли три типа школ: математическо-естественный, гуманистический, классический.

2) Целью школы было умственное развитие ученика, т. е. развитие функции мышления, следовательно, не приобретение знаний в смысле количества.

3) Основа народного воспитания требовала подбора содержания обучения, знакомя ученика с народной культурой.

Эти три основы находились между собой в коллизии. Это была коллизия между субъективизмом (основа 1 и 2) и педагогическим объективизмом (основа 3), поэтому в трех типах школ этот вопрос был разрешен по-разному.

Дидактическая основа требовала однородного образования, а вела к односторонности, которая искажала научное мировоззрение и разрушала общественную общеобразовательную функцию—культурного целостного единения общества. Культурная основа требовала одинакового образования, имея в виду лишь дидактическое основание.

Более однородным по своему характеру было классическое воспитание, но это была однородность содержательного, а не психологического характера. Гуманистическая средняя школа основывалась на дидактическом принципе и объединяла субъективизм с педагогическим объективизмом.

Наиболее трудным было разрешение проблемы в математическо-естественной школе, являющейся проявлением неопределенной психологической тенденции Нового Воспитания. Оно не разрешало основной проблемы преобразования психики польской интеллигенции. Вследствии этого школьная реформа, хотя теоретически учитывала все общественно-политические требования, на практике оказалась мало пригодным компромиссом польскому буржуазному государству.

БОГДАН ОСОЛЬНИК

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА В ЮГОСЛАВИИ

Статья дает характеристику трех этапов развития югославской школы после второй мировой войны, новых методов школьного управления в югославской системе общественного самоуправления, а также реформы воспитания.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Т. КОТАРБИНЬСКИ — Техника и гуманизм. 1
З. МЫСЛАКОВСКИ — Дидактическая ситуация. 9
М. ЛИПОВСКА — Проект общеобразовательной средней школы. 12
С. ЛИПКО — Социальный состав школьной молодежи гор. Лодзи. 23
Б. ОСОЛЬНИК — Развите просвещения в Югославии. 32

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

Ю. ГАЛЯНТ — Моральный облик учителей-решающий фактор в самообразовании. 46

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. РАДВИЛОВИЧОВА — Из исследований положения в обучении польскому языку в начальных классах. 55

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

Ю. МАЛЯРЕЦКИ — Библиотека прогрессивного воспитания. 66
К. МАКОВСКИ — М. ПЕНХЕРСКИ — Реформа школьного дела в СССР. . . . 69
Ф. КОРНИШЕВСКИ — З. Цыдзик: Обучение арифметике в I—IV классах. . . 73
В. В. — Готтгольд Кропп — Маркс и Энгельс о связи науки с продуктитным трудом и политехнизация. 75
В. В. — Гейнц Каррас: Основные мысли социалистической педагогики в главном труде Маркса „Капитал". 76
С. ШАЕК — Абель, Гретгофф: Профессиональная школа. Характер и реформа. 79

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Польские педагогические журналы. 87
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская Педагогика. 90

БИБЛИОГРАФИЯ

В. ДОМБРОВСКА — Ленин и педагогика. 94

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Ю. ГАЛЯНТ — Научная сессия, посвященная творчеству А. Макаренки. . . 98
Р. РАДВИЛОВИЧ — Доклады гостей из СССР. 102
М. К. — Из подготовительных трудов к Педагогическому конгрессу Союза Польских Учителей. Комиссия Эстетического Воспитания. 106

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

К. ВОЙЦЕХОВСКИ — Школьная реформа в СССР. 107
Т. КУХАРСКА — Чехословакия на пути реализации политехнического обучения. 116
Ф. КАЗУБИНЬСКИ — По вопросу воспитания трудной молодежи. 120
М. ЯНУШЕВСКИ — Новая школа Роже Консине во Франции. 121
Краткое изложение на русском языке. 123
Краткое изложение на английском языке. 129

SECOND YEAR (34-TH) MARCH – APRIL 1960 No 3

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

TECHNIQUE AND HUMANISM

We can observe now the anxiety of the humanistic world, caused by the increase of influences of the technical world. The recent protests of humanists against the bloom of technique are not a novelty — they could be heard too at the beginning of the 20th century.

But the technical world is not afraid of humanists — what more — it is aware of its lack of humanistic education.

It is not technique that threatens humanists, but the rapid development of specialization, not only in engineering.

There is no contradiction between humanism and technique, there is rather the fundamental conformity. Technique exempts a man from the most elementary troubles, from the heaviest work. Modern technique, when widely conceived, leads mankind toward the possibility of the qick and final overcoming of threatening non-social forces as well as the negative forces of human nature, making impossible good mutual relations.

Technique unites the world makes that all human concentrations at the globe depend each upon another.

This dependence can be menacing, so technique has to be kept under restraint; if not it can be the instrument of extermination. The treasures of technique may not be used in heedles or malicious way.

The nation that is negligent in developing technique, or neglects it deliberately, would condemn itself to the fate of another nations' servant, and as the result of it — to the extermination.

Modern technique and modern science are inseparable. Modern technique does not fight against humanism, but leads toward essential changes in humanistic culture.

The traditional humanistic culture was detached from the base of economical life, the culture of modern humanism has to be constructed upon this base. Humanism of modern culture has to take into account the fundamental axiom proclaiming, that among all agents producing social riches a man is the most important element.

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI

A DIDACTIC SITUATION

The act of learning (or teaching) is the whole, including various actions: logical, psychological, sociological etc. The respective actions cannot be studied in separation, because each of them, when separated from remaining, loses its proper meaning. So neither the intellectual activity of a student, nor the didactic activity of a teacher, nor another elements constituting „a didactic situation" can be defined and controlled in separation. The activity of a student and the activity of a teacher are entangled, they supplements each other making the whole.

The term „a didactic situation" means too, that all partners must partake in it actively.

A didactic situation consists, among others, of following elements: a student, a grade, a teacher, a subject matter, a lesson, syllabus etc. A didactic situation includes no neutral element — they can be only — more or less — important. Neglecting of any element has a fatal influence upon the efficiency of a teacher.

Didactic skill is an art, not a mechanical handicraft. This art is very difficult, it requires constant developing of the skill, self-criticism, self-control. Simplification being guided by emotions and prejudices, overemphasizing of one's prestige — these are mistakes that check reaching by a teacher pedagogical maturity. Such practices lead to routine, never to mastery.

STANISŁAW LIPKO

THE SOCIAL CONSTITUTION OF THE YOUTH IN LODZ'S SCHOOLS

As statistics and investigations into Lodz's schools show, the youth derived of workers' class (it constitutes 70 per cent of elementary schools' graduates) drop out of lyceum, technical and vocational schools, beginning from the last grade of elementary school.

Having left elementary school the youth begin to work; it can constitute the main reservoir of students of evening schools, if they will be reorganized.

A great lot of the workers' class youth, that have enrolled in vocational school or lyceum, drops out of school. From 100 children derived of workers' class, enrolled in secondary school, only 25,5 graduate in proper time. The percentage of graduates is higher in technical (47,4) and vocational school (43,0).

Workers see no advantage in enrolling their children in lyceum, where they cannot gain any profession, and enrollment in Universities and graduating is doubtful. Workers' children go mainly to vocational schools, but a great lot of the youth drops out.

Consequently the percentage of worker's children studying in Universities grows lower. For instance — in years 1956—60 the percentage at Lodz's University declined from 36,4 to 24,9, at Medical Academy — from 41,5 to 23,2. Only at Engineering College and Higher Economical School it keeps the level of 38,2—42,0.

Probably the same phenomenon can be observed in another workers' centres, so we have to look for preventive means.

MARIA LIPOWSKA

THE CONCEPTION OF GENERAL EDUCATION IN POLISH SECONDARY SCHOOL IN 1919—1922

The mentioned conception was a result of the opposition against the traditional school; the subject of the conception was based upon the national culture, and the interpretation of purposes and means was consistent with the ideas of New Education.

The conception was based upon following principles: 1) the principle of „didactic base", confining the syllabus to assign to some subjects a dominating role in the process of a student's psychical development. It is the reason of establishing three types of school: mathematical-natural, humanistic, classical. 2) The task of school is to develop a student's intellect; so the development of his ability to think, not gaining maximum of knowledge is the fundamental purpose of school. 3) The principle of „national education" put a demand of the selection of teaching subject that gave a student the knowledge of national culture.

These three principles were in reciprocal collision. It was a collision between pedagogical subjectivness (principle 1 and 2) and objectivness (principle 3), so different solutions were applied in three types of school.

The principle of „didactic base" required the uniformity of education and led to the one-sidedness that deformed a scientifical view of the world and annihilated the social function of education — uniting the civilized society. The principle of culture demanded the identical education for all citizens, founded upon one — rather humanistic — didactic base.

The system of classical education was the most uniform one, but it was the uniformity of a subject matter, not the psychological one.

The solution of the problem was the most undecided in mathematical-natural school. Here it was the expression of the indefinite psychological tendency of New Education; it gave no real solution of the problem of transforming the mentality of Polish intellectuals.

So the school-reform, although in theory took into consideration all social and political claims, was in practice a compromise of no use.

BOGDAN OSOLNIK

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN YUGOSLAVIA

The article shows three stages of the development of the school-system in Yugoslavia after II world war, characterizes new methods of school management included into Yugoslavian system of social self-government. It discusses too the educational reform introduced in this country.

CONTENTS

Articles

T. KOTARBIŃSKI — Technique and humanism 1
Z. MYSŁAKOWSKI — A didactic situation 9
M. LIPOWSKA — The conception of general education in secondary school . 12
S. LIPKO — The social constitution of the youth in Lodz's schools 23
B. OSOLNIK — The development of education in Yugoslavia 32

Polemics

J. GALANT — A teacher's compartment — the decisive factor of self-education 46

Pedagogical researches and experiments

M. RADWIŁOWICZOWA — The examination of conditions of Polish language teaching in first grade of elementary school 55

Review of books

J. MALARECKI — The library of progressive education 66
K. MAKOWSKI — M. PĘCHERSKI: The reform of school-system in USSR 69
F. KORNISZEWSKI — Zofia Cydzik: Teaching of arithmetic in I—IV grade 73
W. W. — Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die politechnische Bildung . . . 75
W. W. — Heinz Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk „Das Kapital". Volk u. Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss. 150 76
S. SZAJEK — Abel. Grootgoff: Die Berufsschule — Gestalt und Reform . . 79

Review of periodicals

S. NOWACZYK — From Polish pedagogical periodicals 87
S. SŁOMKIEWICZ — The Soviet pedagogics 90

Bibliography

W. DĄBROWSKA — Lenin and pedagogics 94

Home chronicle

J. GALANT — The session on Makarenko's activity 98
R. RADWIŁOWICZ — The lectures of visitors from USSR 102
M. K. — From preparations to Pedagogical Congress. The commission of aesthetic education 106

Foreign chronicle

K. WOJCIECHOWSKI — The reform of school-system in USSR 107
T. KUCHERSKA — Czechoslovakia makes for politechnical education . . . 116
F. KAZUBIŃSKI — On the education of a „difficult" youth 120
M. JANUSZEWSKI — Roger Cousinet's new school 121

Summaries in Russian language 123
Summaries in English language 129

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

T. KOTARBIŃSKI — Technika a humanizm 1
Z. MYSŁAKOWSKI — Sytuacja dydaktyczna 9
M. LIPOWSKA — Koncepcja ogólnego wykształcenia średniego 12
S. LIPKO — Socjalny skład młodzieży szkół łódzkich 23
B. OSOLNIK — Rozwój oświaty szkolnej w Jugosławii 32

DYSKUSJE I POLEMIKI

J. GALANT — Postawa nauczycieli czynnikiem decydującym w samokształceniu 46

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. RADWIŁOWICZOWA — Z badań nad stanem nauczania j. polskiego w klasach pierwszych 55

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

J. MALARECKI — Biblioteka postępowego wychowania 66
K. MAKOWSKI — M. Pęcherski: Reforma szkolnictwa w ZSRR 69
F. KORNISZEWSKI — Zofia Cydzik: Nauczanie arytmetyki w kl. I—IV . . 73
W. W. — Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die politechnische Bildung . . . 75
W. W. — Heinz Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk „Das Kapital". Volk u. Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1958 ss. 150 76
S. SZAJEK — Abel i Grootgoff: Die Berufsschule — Gestalt und Reform . . 79

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Z polskich czasopism pedagogicznych 87
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Piedagogika 90

BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Lenin a pedagogika 94

KRONIKA KRAJOWA

J. GALANT — Sesja naukowa poświęcona twórczości A. Makarenki 93
R. RADWIŁOWICZ — Odczyty gości radzieckich w Polsce 102

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP.

M. K. — Komisja Wychowania Estetycznego 106

KRONIKA ZAGRANICZNA

K. WOJCIECHOWSKI — Reforma szkolna w ZSRR 107
T. KUCHARSKA — Szkoła w Czechosłowacji na drodze kształcenia politechnicznego 116
F. KAZUBIŃSKI — W sprawie wychowania trudnej młodzieży 120
M. JANISZEWSKI — Nowa szkoła Roger Cousineta we Francji 121

STRESZCZENIA

Streszczenie w języku rosyjskim 123
Streszczenie w języku angielskim 119

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK II (XXXIV) LIPIEC — SIERPIEŃ 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju: rocznie . . . . . zł 48
półrocznie . . . . . zł 24
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1960

Nakład 4000+300 egz. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70X100/16. Oddano do składania w czerwcu 1960. Podpisano do druku w sierpniu 1960
Druk ukończono w sierpniu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1243 — K-11

ROK II (XXXIV) LIPIEC – SIERPIEŃ 1960 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOŚNICKI

INTEGRACJA A ŚWIATOPOGLĄD W PEDAGOGICE

Wszczęta u nas dyskusja przez artykuł prof. Kreutza pt. *W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki* — „Nowa Szkoła" nr 9 1959, i szereg następnych głosów polemizujących z tym artykułem („Nowa Szkoła" nr 1 i 2 z 1960; prof. Mysłakowski: *Pedagogika bez mgły*, prof. Kotłowski: *W odpowiedzi prof. Kreutzowi*", M. Demel: *Z powodu artykułu prof. Kreutza*, prof. Nawroczyński: *O studiach pedagogicznych i poziomie pedagogiki*, prof. Suchodolski: *Obrona pedagogiki*) — nie jest dyskusją toczącą się jedynie u nas. (Zob. M. J. Langeveld Utracht: *Disintegration and Reintegration of Pedagogy* „International Review of Education" r. IV nr 1; Sinai Ucko, Izrael Herzlia: *Ist die Pädagogik eine autonome Wissenschaft?*, tamże r. V nr 4). Widocznie sprawa przedmiotu pedagogiki i jej pozycja wśród innych nauk stała się problemem istotnym dla tej gałęzi wiedzy. Zjawia się więc jakieś szerokie zainteresowanie tym problemem i mimo to, że dyskusja toczy się w tak różnych miejscach, spotykamy postawienie problemu i stanowiska w jego rozwiązywaniu bardzo do siebie podobne — chociaż są one od siebie niezależne.

Jedni z tych dyskutantów — a więc prof. Kreutz i prof. Langeveld — twierdzą, że pedagogika nie jest autonomiczna, ale stanowi konglomerat różnych innych nauk. Prof. Kreutz zalicza do nich filozofię, psychologię, socjologię i historię, prof. Langeveld wymienia ich przykładowo znacznie więcej, a więc: psychologię, psychiatrię, refleksologię, genetykę, socjologię, ideologię polityczną i ekonomiczną itd. Zaznacza przy tym, że to, co uważa się za pedagogikę, jest właściwie tylko dydaktyką, teorią nauczania szkol-

nego. Tymczasem pedagogika powinna wychodzić od rzeczywistych faktów wychowania, które występują nie tylko w szkole, ale w całości życia dziecka, w jego środowisku. Ograniczenie pedagogiki do dydaktyki wystąpiło zarówno u Deweya, jak u Kerschensteinera, a stąd z pedagogiki została tylko ta jej część, która odnosi się do formalnej i instytucjonalnej strony wychowania (str. 55). Dlatego też taka pedagogika stała się co najwyżej „filozofią wychowania", jeśli przez „filozofię" rozumie się naukę tak bardzo „abstrakcyjną lub górnolotną, że można się o nią nie troszczyć". Autor uważa za przedmiot pedagogiki badanie faktów wychowania w ich realnej rzeczywistości, zwłaszcza przez analizę stosunków między rodzicami a dziećmi i podstawowych sytuacji zachodzących w rodzinie. Wskutek zaniedbania tych badań i ograniczenia pedagogiki do spraw szkolnych „pedagogika rozpadła się na części", jakimi są jej poszczególne nauki pomocnicze. One też poczęły górować nad samym wychowaniem. Ta jednak desintegracja winna być przezwyciężona przez ustalenie właściwego ośrodka łączącego je w jedną syntezę.

Stanowisko prof. Kreutza jest radykalniejsze: dla niego również pedagogika rozpada się na poszczególne nauki, które uważa się niesłusznie za jej nauki pomocnicze: są cztery nauki poprzednio wymienione. „Nie można ich jednak uważać za nauki pomocnicze, gdyż są częściami pedagogiki i poza nimi odrębnej nauki nie ma" (str. 2). Widocznie prof. Kreutz nie widzi możliwości ich reintegracji, jak to jest u Langevelda, który nawet szuka czynnika dla zjednoczenia ich w syntezie. Czynnik ten leży wyraźnie poza samymi naukami składającymi się na pedagogikę. Autor ten nie lęka się też stałego rozpadu pedagogiki na jej nauki pomocnicze, gdyż uważa go raczej za chwilowy stan, wynikający z faktów, o których jeszcze będzie mowa. A nawet widzi on w fakcie łączenia wielu różnych gałęzi wiedzy tę korzyść dla pedagogiki, że dzięki temu może ona zyskać pełniejszy swój rozwój i bardziej wielostronne ujmowanie swojej problematyki.

Inni natomiast dyskutanci wyraźnie akcentują, że pedagogika ma swoje własne problemy, i podają mniej lub bardziej wyraźnie, co jest czynnikiem integrującym jej nauki pomocnicze.

I właśnie ten różny stopień wyrazistości tego czynnika nasuwa pewne uwagi. Dlaczego pytanie: co stanowi integrację poszczególnych nauk pomocniczych pedagogiki, jest tak bardzo różnie rozstrzygane? Dlaczego w jednych odpowiedziach znajdujemy wyraźną treść określającą ten integrujący element, a w innych tylko ledwo zaznaczoną, czy nie budzi to podejrzeń, że jednak obrońcy desintegracji nie zajmują silniejszej pozycji niż zwolennicy integracji?

Wprawdzie wszyscy uznający pedagogikę jako naukę autonomiczną o własnym przedmiocie i własnej problematyce godzą się na to, że przedmiotem tym jest proces wychowania. On ma stanowić ów czynnik, który odróżnia pedagogikę od innych nauk, i jemu one służą. Ale przeciwnicy nie

przeczą temu. Twierdzą oni jedynie, że teoria tego procesu rozkłada się bez reszty na psychologię, socjologię, filozofię i historię oraz że nie ma innej teorii wychowania poza pojęciami i prawami tych nauk, a praktyka wychowania jest tylko stosowaniem tych praw i pojęć.

Jeżeli tedy proces wychowania ma stanowić element integrujący poszczególne nauki, to musi się wykazać, że jest on swoisty, jest faktem różnym od faktów tych nauk. A wtenczas trzeba sięgnąć do samej treści tego procesu, trzeba okazać, że czynności i fakty pedagogiczne są w swych treściach różne od faktów psychologicznych, socjologicznych itp. Można to jedynie zrobić analizując same te czynności i fakty.

Tymczasem spójrzmy na to, co o tych treściach mówią zwolennicy integracji.

Prof. Langeveld dla rozbitej na części pedagogiki współczesnej szuka jej scalenia w wychowaniu, które określa jako „pomoc dziecku w jego rozwoju", jako „kształtowanie jego osobowości" (str. 62), gdyż tworzenie jedności tych części i jedności osobowości jest fundamentalnym przedmiotem wychowania. Warto zwrócić uwagę na to, że na pytanie dotyczące treści tej osobowości, otrzymujemy dość wymijającą odpowiedź. Wychowanie ma stanowić czynnik scalający różne nauki, ale o jakie wychowanie tu idzie? Autor wprawdzie okazuje nam kolizje obecnego życia, wskutek których „pedagogika stała się współcześnie najbardziej tragiczną nauką naszych czasów" (str. 63), ale to nam jeszcze wcale nie mówi o kierunku i treści wychowania.

Inaczej do tego zagadnienia przystępuje prof. Suchodolski. Twierdzi on, że zasadniczym problemem wychowania jest „dorastanie ludzi do zadań i możliwości wyznaczonych im przez historyczny rozwój świata i rewolucję socjalistyczną" (str. 7). W określeniu tym zawiera się obraz, jaka ma być osobowość człowieka stanowiąca w swej treści rezultat wychowania. Wychowanie więc ma treściowo określony cel, który też może już służyć za integrujący czynnik poszczególnych nauk pomocniczych. Osiągnięcie określonej struktury psychicznej, lub przynajmniej stworzenie podstaw dla jej wypełnienia w dalszym życiu jednostki, może korzystać z pojęć i praw innych nauk, które spełniają teraz swą rolę pomocniczą.

Ten przegląd toczącej się dyskusji wprowadza nas na drogę, po której można spodziewać się rozstrzygnięcia problemu autonomii pedagogiki. Specyfika jej treści leży w specyfice czynności wychowawczych. Ale charakter tych czynności i ich treści jest zależny od ich celów, podobnie jak to się dzieje w odniesieniu do innych czynności człowieka. Cel wyznacza treści czynności i pozwala je odróżnić od innych odmian naszego działania, określając cele wychowania — pierwszym rzędzie cel najwyższy, ideał wychowania — scharakteryzujemy też specyfikę faktów i procesów pedagogicznych. Czynności te jednak musimy wtedy traktować normatywnie i teleologicznie. Jeżeli natomiast te same fakty rozważamy opisowo, jako istniejące, i stwierdzamy rzeczywiście zachodzące związki między nimi, np.

związki przyczynowe, to traktujemy je jako fakty poszczególnych nauk i pozbawiamy ich charakteru pedagogicznego.

To rozróżnienie między traktowaniem faktów rzeczywistych, bądź to jako istniejących samych dla siebie od strony ich egzystencji lub też jako teleologiczne elementy dla kształtowania psychiki człowieka, jest zasadnicze, gdy idzie o odróżnienie teoretycznych nauk, jak np. psychologia, socjologia itp., od tych treści, którymi posługuje się pedagogika dla osiągnięcia celów wychowania. Jest ono też zasadnicze dla sprawy integracji lub desintegracji w pedagogice.

Jeżeli patrzymy na te nauki jako na teorie faktów obiektywnych zachodzących w psychice ludzkiej lub w ludzkim społeczeństwie, to oczywiście uprawiamy naukę psychologii lub socjologii. Jeżeli zaś patrzymy na nie jako na środki kształtowania psychiki ludzkiej lub też używamy ich jako tych środków, to nadajemy im charakter pedagogiczny. Ale fakty psychologii, socjologii, historii itp. mogą oddziaływać na człowieka wychowawczo — i faktycznie tak oddziałują, chociaż nie są stosowane dla tego celu. Rezultat ich oddziaływania jest wtenczas niezamierzony przez nikogo, jest naturalnym skutkiem tych faktów. Ponieważ w takich przypadkach rezygnuje się z uzyskania określonego celu wychowania, sam proces pedagogiczny nie jest normowany i jesteśmy gotowi uważać go za „naturalny", tak jak naturalne są fakty przyrodnicze przebiegające bez naszego przyczynienia się i bez posługiwania się nimi dla naszych celów. Ale stąd już bardzo blisko do tego, aby pedagogiczne rezultaty faktów tych nauk włączyć w dziedzinę samych nauk. Nie potrzeba się troszczyć o jakąś odrębną naukę pedagogiki, skoro bez naszej troski obiektywne fakty już spełniają funkcje jakiegoś wychowania. Ale wtenczas też nie wyznaczamy żadnego celu wychowaniu, gdyż jest ono jedynie naturalnym skutkiem tych faktów. Jeśli tedy tak patrzymy na wychowanie, to oczywiście rozpada się ono na różne gałęzie innych nauk, a pedagogika staje się tylko ich konglomeratem. Wśród tego konglomeratu jedna z nauk szczególnie wysuwa się na czoło: psychologia. Przecież idzie ostatecznie o zmiany w psychice człowieka nawet wtenczas, gdy one nie są zamierzone i są powodowane przez fakty społeczne, historyczne itp. Stąd najprostsza jest redukcja pedagogiki do psychologii, której pedagogika staje się gałęzią. Rozpływa się ona bez reszty w psychologizmie wychowawczym. Stąd też wyznacza się inną rolę pedagogowi: ma on obserwować dziecko w jego rozwoju, spełniać w stosunku do niego czynności pielęgnacyjne i opiekuńcze, ale nie może występować wobec dziecka z żadnymi swoimi postulatami, które by ograniczały jego „naturalny", swobodny rozwój. Uprawia on „negatywną" pedagogikę, w której nie ma wyznaczonych celów wychowania, jak to żądał Rousseau, kiedy twierdził, że najlepiej wychowujemy, kiedy wcale nie wychowujemy, i jak za nim głoszą dzisiejsi neorusseiści.

Nic też dziwnego, że desintegracja pedagogiki idzie w parze z powstaniem i rozwojem pajdocentryzmu. Ten też fakt właściwie stwierdza Lan-

geveld. Badając bowiem desintegrację wymienia on kilka powodów, które ją spowodowały we współczesnej pedagogice zachodniej. Oto one: fakt, że pedagogika długie wieki nie znała psychiki dziecka i dopiero w nowszych czasach ją odkryła, że równie późno filozofia zajęła się problemem, czym jest człowiek i ludzkie dziecko, że rozwój psychologii był zupełnie obcy wychowaniu. A z powodów tych wynika chyba, że kiedy wreszcie „odkryto dziecko", zbadano jego psychikę i jej rozwój, wysunięto w filozofii zagadnienie, czym jest człowiek itd. — było się tak urzeczonym nowymi dziedzinami nauki badającymi te sprawy, że zatracono zagadnienie, jakim powinien stać się człowiek wyrastający z dziecka, na jakiego go należy wychować. Proces wychowania stawał się coraz bardziej naturalistycznym i egzystencjonalnym, traktowanym jako powstający sam przez się, z natury, a przekształcając go z procesu teleologicznego i normatywnego — coraz bardziej potępiano „urabianie" człowieka przeciw „swobodnemu rozwojowi", razem z tym coraz bardziej czyniono z pedagogiki koglomerat różnych nauk opisowych.

Toteż prof. Kreutz stając na takim naturalistycznym stanowisku w pojmowaniu pedagogiki ma rację, jeśli twierdzi, że wtenczas pedagogika nie ma własnych zagadnień, bo przecież zagadnienia jej jako opisowe, a nie normatywne są włączone w różne nauki opisowe. A mam też wątpliwości, czy prof. Suchodolski ratuje sytuację żądając, aby nauki pomocnicze były raczej przepojone zagadnieniami pedagogicznymi — aby np. „posyłać filozofów na studia pedagogiczne" i aby „filozofowie umieli stawiać zagadnienia filozofii dla pedagogów" (str. 6). Wtenczas mogłyby raczej nauki pomocnicze wchłaniać jeszcze bardziej problemy nauki głównej i wątpliwe, czy prowadziłoby to do integracji w pedagogice. Chyba może bezpieczniej jest dla tej integracji, aby pedagogowie znali nauki pomocnicze i umieli się nimi posługiwać dla swoich celów.

Inaczej przedstawia się cała sprawa, gdy wychowanie ma wyraźnie postawione cele, gdy określi się jasno treść psychiki człowieka, którą ono ma uzyskać. Wtenczas pedagogika zyskuje od razu swój własny teren badań i swój przedmiot. Na czoło staje przed nią zagadnienie: jakich użyć środków, aby doprowadzić do tej określonej psychiki człowieka. Czynności zmierzające do tego celu nabierają od niego właściwego sobie charakteru, a nauki pomocnicze nie mogą zastąpić nauki wychowania. Pedagogika znając cel wychowania dobiera fakty, pojęcia i prawa tych nauk tak, jak jej to potrzeba dla realizacji swoich celów. Analogicznie postępuje np. medycyna, która wyznaczywszy cel, powrót do zdrowia i zachowanie go, dobiera dla jego osiągnięcia takie treści anatomii, filozofii, chemii, techniki itp., aby doprowadzić do uzyskania swego celu. Chyba medycyna nie przestaje być osobną nauką autonomiczną, o własnych zagadnieniach i własnym przedmiocie dlatego, że posługuje się chemią, botaniką, fizyką itp. Ale nie bada ona samych faktów chemicznych, botanicznych, fizycznych i innych, lecz ich zastosowanie dla swoich celów. Ale te cele są jasno określone.

Zupełnie analogicznie jest z pedagogiką: jeśli ona jasno wyznaczy wychowaniu cele, to sięgając po dobór środków do innych nauk wcale nie traci swej specyfiki. Nauki te jednak przekształcają się z opisowych na normatywne. Wtenczas też kształcenie pedagogów nie rozbija się na kształcenie filozofów, psychologów socjologów itp., ale odbywa się przez włączanie wiedzy tych dziedzin w studium pedagogiki w takim jej wyborze, w jakim jest to potrzebne dla celów wychowania.

Dlatego też wszyscy zwolennicy desintegracji pedagogiki albo wyraźnie pomijają sprawę celów wychowania, albo też wspominają o nich w sposób bardzo nieokreślony. Tak więc nie znajdujemy u prof. Kreutza tego zagadnienia, a prof. Langeveld dopatruje się możliwości integracji w celu bardzo nieokreślonym, jakim jest „formowanie osobowości". Sprawę celu pomija również Sinai Ucko dopatrując się integracji pedagogiki w „erosie pedagogicznym", a więc właściwie nie w celu wychowania, ale w motywach wychowawcy dla jego pracy pedagogicznej. Pojmowanie tego „erosu" jest dokonywane na wzór pojmowania miłości przez Leibnitza jako „własną radość z cudzego szczęścia" lub jako „zdolność liczenia się w swoim własnym szczęściu ze szczęściem innych" (str. 417/418). Eros pedagogiczny przecież jeszcze nie określa celu wychowania ani kierunku czynności pedagogicznych. Autor raczej rezygnuje z formowania osobowości jako celu wychowania, gdyż jest to pojęcie, którego treść stanowi naturalistyczna, indywidualna postać psychiki człowieka, „egzystencjalny byt jednostki", różne od pojęcia pedagogicznego charakteru, zawierającego w sobie powinność (str. 420). Nie określa jednak samej treści tego powinnego charakteru, który ma być celem wychowania. Wyraźne jednak określenie celu wychowania wymaga zejścia ze stanowiska liberalizmu pedagogicznego i wejścia na teren „urabiania". A kiedy się tego kroku unika, zarazem mniej lub bardziej wyraźnie przybliża do pozycji uznawania desintegracji w pedagogice.

Ale takie uzależnienie integracji od określenia celu wychowania zdaje się tylko przesuwać cały problem. Bo skąd czerpiemy ten cel? Czyż jeżeli ma on być uzasadniony, a nie tylko naszą dowolną koncepcją, nie musi się wywodzić z różnych nauk, a zwłaszcza z filozofii, psychologii, socjologii, i historii? Jest to pewne, że nauki te mogą współdziałać w jego formułowaniu. Ale nie sama ich wiedza prowadzi do jego wyboru. Fakty, pojęcia i prawa, które one podają, muszą być dopiero wartościowane i nie stanowią o celu wychowania dlatego, że są rzeczywiste, ale dlatego, że posiadają wartość w naszej ich ocenie, że ich realność prowadzi do takiego stanu życia człowieka, który uważamy za pożądany. Stąd też i tutaj element wartościowania, powinności i normy odgrywa podstawową rolę. Wartościowanie to zależy od wielu różnych warunków i zmienia się wraz z całą zmiennością życia ludzi i ich poglądów na różne strony tego życia. Zależy ono od „zadań i możliwości wyznaczonych przez historię" — jak mówi prof. Suchodolski. Potrzebna dla niego „nie tyle uczoność książkowa i me-

toda filozoficzna, co wyczuwanie w życiu praktycznym nabrzmiewających potrzeb... i troska o przyszłość obywateli" — jak określa prof. Nawroczyński.

Tak więc pedagogika liberalizmu, nie mogąc stworzyć celu wychowania wskutek swej bezświatopoglądowości, rozkłada samą siebie na poszczególne dziedziny innych nauk, które z pomocniczych przekształca na swoje główne treściwe składniki. Takie myślenie pedagogiczne burzy własne swe zadania i autonomię swej teorii. Inaczej jest w pedagogice zdającej sobie jasno sprawę z tego, do czego dąży wychowanie i jaką psychikę swoich wychowanków pragnie rozwijać. Ale wychowanie to musi być oparte o przyjęty światopogląd. Wtenczas nauki pomocnicze schodzą istotnie do roli usługowej zarówno, gdy idzie o cele, jak środki wychowania.

WYCHOWAWCZA ROLA TRADYCJI W SZKOLE RADZIECKIEJ

Z pojęciem tradycji łączy się zawsze myśl o przeszłości, o niciach wiążących przeszłość ze współczesnością. Nie wszystko, co badacz przeszłości upamiętnia na kartach historii, pokolenia współcześnie żyjące chcą zaliczać do swoich tradycji. Są tam przecież nie tylko rzeczy wielkie i piękne, sprawy szlachetne i sprawiedliwe, dzieła budzące poczucie narodowej dumy, lecz także rzeczy złe i niskie, sprawy małe, dzieła hańby i zdrady, dowody krzywdy i poniżenia człowieka.

Tradycja jest więc czym innym niż historia. Powstaje w drodze świadomego nawiązywania do tych wydarzeń i postaci ojczystej historii oraz dziejów innych narodów, które są szczególnie bliskie i drogie pokoleniu kształtującemu oblicze teraźniejszości, które stanowią przedmiot jego uznania, czci, podziwu i wdzięczności.

Stąd też inne są tradycje klas pasożytniczych, a inne tradycje ludu walczącego od wieków o swoje wyzwolenie. Klasy wyzyskujące do tej rangi podnoszą tylko karty własnej historii, opiewające ich klasowe zwycięstwa, utrzymując równocześnie w zapomnieniu fakty świadczące o narastającej walce przeciw ich panowaniu. Tradycje ludu pracującego wyrażają się natomiast w procesie wyzwoleńczej walki o wolność i sprawiedliwość społeczną. Nawiązują one do wszystkiego, co szlachetne i godne pamięci, a co dotychczas osnute było mrokami niewiedzy.

Tradycje nie rodzą się więc ani z bezkrytycznego uwielbienia dla minionych czasów, ani z bezwzględnego odrzucenia całej wielowiekowej spuścizny, lecz ze sprawiedliwego (choć na pewno surowego) jej osądu.

Nie inaczej jest w dziedzinie oświaty i wychowania. I tutaj można mówić o tradycjach w dwojakim co najmniej znaczeniu: są tu treści, formy i metody żywe, które oparły się zwycięsko wymaganiom nowego życia, są też rzeczy stare, które zmartwiały i uschły, nie wyszedłszy w zasadzie poza ramy swego czasu.

Ze szkoły dawnej do naszej szkoły staramy się przenosić tylko to, co pozwala lepiej realizować cele wychowania socjalistycznego, odrzucamy natomiast balast treści i metod zdyskredytowanych, przebrzmiałych, nieaktualnych.

Jest jeden rodzaj tradycji, na którym zależy nam szczególnie. Są to tradycje kształtujące się w warunkach budownictwa socjalistycznego, w procesie dydaktyczno-wychowawczym naszej nowej szkoły.

Temu zagadnieniu szczególnie duże znaczenie przypisywał A. Makarenko. On pierwszy w literaturze pedagogicznej wyniósł je do roli czynnika cementującego i ożywiającego kolektyw szkolny. Znane są powszechnie wypowiedzi Makarenki, w których podkreślał, iż „...nic tak nie spaja kolektywu jak tradycja", że „...szkoła, która nie posiada tradycji, nie może być dobrą szkołą". Makarenko miał na myśli tradycje wychowania komunistycznego, cenne doświadczenia, które zapewniają szkole ciągłość

rozwoju, stają się czynnikiem łączącym kolejne pokolenia wychowanków ze sobą, określają specyficzny styl pracy szkoły oraz decydują o jej charakterystycznym, indywidualnym obliczu. Szkoła, w której kształtuje się wiele zdrowych tradycji, owych niepisanych „wewnętrznych praw" kolektywu, jak je nazywał Makarenko, oddychać może atmosferą prawdziwie wychowawczą, tradycje bowiem są czynnikiem utrwalającym jej system oddziaływania pedagogicznego, siłą, która będąc raz stworzoną, uwielokrotnia rezultaty wychowawczych oddziaływań nauczycieli.

Powstaje z kolei pytanie, jak się to dzieje, iż pewne formy oddziaływań wychowawczych szkoły stają się z czasem jej tradycjami, w jaki sposób dochodzi do powstawania tradycji szkolnych.

Zanim się kwestią tą zajmiemy, dobrze będzie zdać sobie sprawę z rodzajów tradycji, z jakimi możemy spotkać się na terenie szkół radzieckich.

Są to, po pierwsze, tradycyjne święta szkolne związane z ważnymi rocznicami historycznymi. Obchody świąt ogólnonarodowych, ważnych dat kalendarza rewolucyjnego, pamiętnych dni wiążących się z powstaniem i ze zwycięstwami armii radzieckiej, wchodzą z roku na rok coraz silniej do szkół jako stały element ich życia.

Mogą to być, po drugie, święta o znaczeniu lokalnym, organizowane w związku z początkiem i zakończeniem roku szkolnego, sadzeniem drzew, dniem lub tygodniem lasu, świętem kwiatów, pieśni, urodzaju, świętem wychowania fizycznego itp. Spełniają one szczególnie ważną rolę w umacnianiu więzi szkół z jej najbliższym środowiskiem.

Wreszcie trzeci rodzaj tradycji szkolnych wiąże się z codzienną pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły, z powszednim dniem jej życia. Są to zwłaszcza godne naśladowania przyzwyczajenia i nawyki, jakie utrwaliły się w danej szkole lub klasie, a które wyróżniają je dodatnio wśród innych. Choć nie błyszczą pięknymi efektami, jak święta i uroczystości z okazji rocznic narodowych, to jednak z punktu widzenia pedagogicznego spełniają rolę nader ważną, sprzyjają bowiem powstawaniu nawyków postępowania, na których szczególnie zależeć musi społeczeństwu, opierającemu życie na nowych zasadach.

Wychowawcze znaczenie tradycji szkolnych polega głównie na tym, iż towarzyszy im wysoki stopień napięcia ideowego, że pewne ich elementy powtarzają się z roku na rok i że cechuje je niekiedy ton specyficznej obrzędowości, akcentowanie efektów zewnętrznych, działających silnie na uczucia uczniów. W jednym wypadku będzie to uroczysty przemarsz kolumny ze sztandarem przy dźwiękach orkiestry, w drugim zarządzenie chwili milczenia połączone z biciem w werble, w innym uroczysty ceremoniał wręczenia proporca przechodniego klasie lub brygadzie, która zajęła honorowe miejsce w konkursie, w innym jeszcze — uroczyste rozpoczęcie prac wiosennych na działce szkolnej w obecności uczniów całej szkoły przez symboliczne umieszczenie w ziemi pierwszych sadzonek. Akcesoria te mogą być rozmaite w zależności od charakteru uroczystości

oraz okoliczności, w jakich się ona odbywa, zawsze jednak powinny być tak podniosłe i interesujące, aby mogły stać się czynnikiem wzruszenia wszystkich uczniów.

Wracając do kwestii sposobu powstawania tradycji szkolnych, stwierdzić należy, iż wyrastają one, jak uczy doświadczenie, z uporczywie realizowanych wymagań nauczycieli, przede wszystkim dyrektorów (kierowników) szkół i wychowawców klas. Widoczne to jest choćby na tle następującego przykładu.

W klasie piątej miliszczyńskiej Szkoły Średniej nr 2, obwodu moskiewskiego, nauczycielka, obejmując na początku roku obowiązki wychowawczyni klasy, postawiła przed dziećmi następujące wymagania: „W klasie naszej uczniowie uczą się sumiennie, nikt nie korzysta z podpowiadania i nikt nie odpisuje cudzych zadań". Zgodnie z inicjatywą wychowawczyni klasy przeprowadzono specjalne zbiórki zastępu pionierskiego i ogniw, w czasie których doprowadzono do świadomości dzieci prawdę, że dobrze uczyć się, to przede wszystkim uczyć się sumiennie, że kto chce być patriotą radzieckiej ojczyzny, budowniczym komunizmu, ten musi posiąść trwałą i głęboką wiedzę. W ciągu całego roku szkolnego uczący w tej klasie nauczyciele nie puścili płazem ani jednego faktu podpowiadania lub odpisywania, omawiali je na zebraniach uczniowskich, dzięki czemu sumienny stosunek do nauki stawał się stopniowo normą moralną. I jeśli w ciągu roku szkolnego martwiły jeszcze niektórych uczniów uporczywe wymagania nauczycieli i samorządu klasowego, to gdy przeszli oni do klasy szóstej, można było stwierdzić całkowity przełom w nastrojach. Uczniowie stali się dumni ze swej klasy, odczuwali zadowolenie z panującego w niej ładu [1]. Pod koniec roku w klasie piątej zdarzyło się, że do klasy tej przyjęto ucznia z innej szkoły, w której tego rodzaju praca wychowawcza nie miała jeszcze miejsca. Wzywany do odpowiedzi oczekiwał, iż znajdzie „zrozumienie" u kolegów z najbliższych ławek, ba, gniewał się, gdy ci mu z „pomocą" nie spieszyli. Wkrótce jednak ogólna atmosfera uczciwości i sumiennego stosunku do nauki podziałała pozytywnie także na nowicjusza. W ten sposób konsekwentna postawa wychowawczyni, jednolite wymagania nauczycieli i poparcie ze strony organizacji pionierskiej pozwoliły umocnić się w klasie tradycji, która prowadzi do powodzenia w nauce. Doświadczenie po wielekroć przekonuje nas, iż pożądanych cech moralnych nie można uformować jedynie drogą wyjaśnień i pouczeń. Znacznie skuteczniejsze jest oddziaływanie na dziecko za pośrednictwem odpowiedniej organizacji życia. Dzięki wielokrotnemu powtarzaniu jednych i tych samych postępków poczynają w dziecku kształtować się nawyki postępowania. Fizjologiczną podstawą tego procesu jest tworzenie się odpowiedniego stereotypu dynamicznego. Już w początkach tradycja ta okazała się

[1] A. Blinkow: *Rol triadicji w powsiedniewnoj szkolnoj żizni i obszczestwiennoj robotie uczaszczychsia.* Sow. ped. 1954 nr 7.

siłą zdolną skorygować nieprawidłowy stereotyp. Decydującą rolę odegrała w danym wypadku społeczna opinia zespołu klasowego.

Bywają wszakże wypadki, że tradycje powstają w inny sposób, wyrastają z zewnętrznych okoliczności, które niekiedy szczególnie pomyślnie się układają. Oto znów pewien przykład charakterystyczny.

W Krasnodarze, w Szkole Ogólnokształcącej nr 58, od szeregu lat istnieje tradycja organizowania święta pod hasłem „O honor szkoły". Do jej powstania doszło w sposób następujący: w początku stycznia 1944 r. do szkoły nadszedł szczególny list. Komendant Wojskowy Lenigradu dziękował szkole i jej kolektywowi pedagogicznemu za wychowanie patrioty, Aleksandra Mironienko, który za bohaterskie czyny bojowe otrzymał zaszczytny tytuł Bohatera Związku Radzieckiego. 23 stycznia list został odczytany na zebraniu przodowników nauki i rodziców. Wówczas to ze strony uczniów padła propozycja, aby w tym dniu organizować corocznie ogólnoszkolną uroczystość, na którą będzie się zapraszało wszystkich wychowanków. Pierwsza odbyła się w roku następnym przy udziale samego Mironienko. Odtąd każdego roku zespół pedagogiczny i uczniowie przygotowują wspólnie program uroczystego święta, na które zapraszają absolwentów szkoły, uczniów i ich rodziców. Urządza się wystawy prac uczniowskich, wydaje się specjalne numery gazetek ściennych, nauczyciele organizują specjalne zebrania z referatami dotyczącymi aktualnych zagadnień wychowania młodzieży itp. [2]

W różnych szkołach podobne święta organizuje się jeszcze z innych, ale zawsze doniosłych powodów: z okazji urodzin lub rocznicy śmierci wybitnych rewolucjonistów, pisarzy, artystów, których pamięć jest szczególnie żywa, zwłaszcza gdy byli oni wychowankami lub nauczycielami tej szkoły, synami danej wsi lub miasta, sławnymi obrońcami, żołnierzami poległymi za jej wolność w wojnie z faszyzmem. Wiele szkół nosi imiona wielkich poetów, pisarzy, odkrywców, uczonych, przywódców klasy robotniczej, wybitnych wychowawców, nauczycieli. Są to czynniki, dzięki którym szkoły łączą się z nurtem najszczytniejszej tradycji kulturalnej własnego narodu.

Prześledźmy z kolei na wybranych przykładach wskazane wyżej rodzaje tradycji szkolnych i zwróćmy uwagę na ich znaczenie wychowawcze.

Niektóre szkoły na czas ferii zimowych, zwłaszcza na dni od pierwszego do szóstego stycznia, zamieniają się w istne domy z bajki z bogato udekorowanymi salami zabaw (obfitującymi w różne atrakcyjne niespodzianki), salami bajek, kolęd. W oddzielnych klasach wyświetla się filmy i barwne przezrocza. Na uroczystość przygotowują dzieci różnych klas krótkie programy teatralne, produkuje się chór, soliści itp. Obok nauczycieli, młodzieży i dzieci udział biorą również rodzice, którzy troszczą się

[2] F. Brjuchowieckij: *Tradicionnyj prazdnik „Za cześć szkoły". (Iz opyta organizacji i wospitania uczeniczeskowo kolektiwa)* Moskwa 1955, s. 163—172.

nie tylko o materialną stronę imprezy, lecz pomagają także w przygotowaniu dekoracji i niektórych elementów programu.

Charakterystyczną cechą szkolnych imprez choinkowych stanowi ich nastrój wyjątkowo ciepły, rodzinny, rozbudzający uczucia miłości do ludzi, zwłaszcza do człowieka cierpiącego, prześladowanego, uciskanego, do dziecka osieroconego, opuszczonego. Dzieci życzą sobie wzajemnie wiele dobrego, przyrzekają lepiej uczyć się, lepiej postępować, pomagać sobie wzajemnie, łączą się myślami z rówieśnikami z innych krajów.

Bliski uroczystości choinkowej swoim nastrojem jest dzień 8 marca.

W dniu tym w Szkole Średniej nr 19 w Moskwie odbywa się corocznie uroczysta zbiórka drużyny pionierskiej przy udziale matek. Tradycja ta datuje się od roku 1946/47. Rano, 8 marca, nauczyciele, przyszedłszy do szkoły, spostrzegli świeży numer codziennej gazetki ściennej. W związku z Międzynarodowym Dniem Kobiet wychowankowie serdecznie pozdrowili swoje nauczycielki. Oprócz tego w tym dniu nauczycielki otrzymały pozdrowienia, podarki, kwiaty, rysunki, hafty — wszystko wykonane rękami uczniów. Komitet komsomolski przesłał także listy z pozdrowieniami do matek uczennic. W odpowiedzi otrzymał pozdrowienia dla organizacji komsomolskiej. Listy te opublikowano w gazetce ściennej. W następnym roku już cała szkoła wzięła udział w przygotowaniach do święta 8 marca.

W roku 1950/51 organizacja komsomolska i drużyna pionierska przeprowadziły w klasach i ogniwach pogadanki na temat „Rola matki w drodze życiowej człowieka". W klasach starszych pogadanki te wygłaszały same uczenice, wykorzystując bogaty materiał literacki na ten temat, w klasach zaś młodszych uczynili to wychowawcy, a dziewczęta wystąpiły z odpowiednim programem wokalnym.

W Szkole Średniej nr 4, stacji Arczeła, obwodu stalingradzkiego, przyjęła się tradycja corocznego składania w dniu 1 maja wieńców na grobach bojowników, którzy oddali życie za zwycięstwo Rewolucji, oraz na grobach żołnierzy, którzy padli w II wojnie światowej.

Tradycja sięga swymi początkami 1945 roku. Na kilka dni przed zakończeniem wojny szkoła otrzymała zadanie uporządkowania mogił żołnierzy poległych w obronie ojczyzny. Zrodziła się wówczas myśl corocznego składania wieńców na grobach żołnierzy i bojowników-rewolucjonistów. Od tej pory rokrocznie szkoła obchodzi uroczyście dzień składania wieńców. O godzinie jedenastej wychodzi kolumna pionierów z orkiestrą, która gra żałobnego marsza. Uczestnicy śpiewają. Kolumna stopniowo poszerza się. Idzie już nie tylko drużyna, ale i dorośli. Pionierzy otaczają groby ścisłym kręgiem. Dzieci i dorośli w skupieniu wysłuchują przemówień. Rozpoczyna się składanie wieńców. Wszyscy stoją w milczeniu z odkrytymi głowami. Powoli kolumna opuszcza cmentarz [3].

[3] A. Blinkow: *O tradycjonnych szkolnych prazdnikach i ich wospitatelnom znaczeni.* Sow. ped. 1953 nr 5.

Znaczenie wychowawcze tradycji szkolnych związanych z wydarzeniami historycznymi, które uroczyście święci cały naród, jest bezspornie wielkie. Budzą i rozwijają one w młodzieży uczucia patriotyczne, miłość do kraju i jego obrońców, wzmacniają przywiązanie do własnej szkoły, dostarczają wielu wartościowych przeżyć estetycznych. Dzięki nim dzieci odczuwają lepiej tętno życia kraju, dostrzegają wysiłek twórczy narodu, silniej z nim się zespalają. Tradycje te kształtują się na podłożu najlepszych tradycji ogólnonarodowych.

*

Inny rodzaj tradycji, z jakim spotykamy się w szkołach radzieckich, obejmuje tzw. święta szkolne, czyli imprezy o znaczeniu specyficznie lokalnym, środowiskowym. Są to uroczystości związane z rozpoczęciem i zakończeniem roku, szkolne święta sportowe, święta pieśni, lasu, ptaka, tygodnie kwiatów, święta urodzaju itp. Ich znaczenie wychowawcze polega na tym, iż każde takie święto to wielka jutrzejsza radość, okazja do głębokich i radosnych przeżyć. Sprzyjają one wzajemnemu zbliżeniu się dzieci do siebie i do zespołu nauczycielskiego. Stwarzają liczne bodźce do nauki i lepszego zachowania się. Z jednej strony, są czynnikiem pobudzającym do działania, z drugiej, spełniają ważną rolę kształcącą, wpływając na rozszerzanie się zakresu wiadomości i horyzontów poznawczych uczniów.

Widoczne to jest choćby z niektórych, bardziej charakterystycznych przykładów.

Znaną powszechnie tradycją jest uroczyste rozpoczynanie nowego roku szkolnego. Po wakacjach młodzież skupia się na nowo wokół swoich wychowawców, koncentruje uwagę wokół wymagań i perspektyw, jakie stawia przed nią dalszy rok nauki.

W uroczystości tej jedno ogniwo jest szczególnie charakterystyczne. To powitanie przez szkołę swoich najmłodszych, którzy po raz pierwszy przekroczyli progi szkoły.

W auli gromadzą się wszystkie dzieci, z wyjątkiem najmłodszych. Skupia się tu również wielu rodziców. Wszyscy przysłuchują się śpiewanym przez dzieci pieśniom, następnie przez czas pewien czekają na pojawienie się siedmiolatków.

Naraz sunie środkiem barwny korowód dzieci. Towarzyszą mu burzliwe brawa. Każde niesie podniesioną w górę wiązankę kwiatów, witając szkołę, nauczycieli, rodziców i starszych kolegów. Zajmują miejsca na podium lub na zarezerwowanych krzesłach w przodzie widowni. Przemawia kierowniczka szkoły oraz dzieci z klas II, VI i VII. Komitet rodzicielski obdarowuje dzieci pięknymi książeczkami. Kwiaty i książeczki z dedykacjami zanoszą do domów, zachowują w pamięci miły obraz swego pierwszego spotkania ze szkołą.

Uroczystość ta porusza także w uczniach klas starszych struny żywej

sympatii, sprzyja kształtowaniu się przyjaznych stosunków między starszymi i najmłodszymi uczniami.

Na wsi uroczystość ta wygląda inaczej. W dniu 1 września o określonej godzinie uczniowie ustawiają się na dziedzińcu szkolnym. Każda klasa za swoim wychowawcą. Na pierwszym planie dzieci najmłodsze. Z boku stają rodzice pierwszoklasistów. Kierownik szkoły podkreśla znaczenie tego dnia w życiu ucznia, mówi o nowych, wyższych wymaganiach szkoły oraz życzy dzieciom powodzenia w nauce. Następnie pozdrowienia przekazują przedstawiciele organizacji społecznych, po czym kierownik szkoły daje polecenie, aby zadzwoniono na pierwszą lekcję w nowym roku szkolnym. Dzwonek dzwoni, a uczniowie, klasa za klasą, poczynając od pierwszej przechodzą do budynku szkolnego. Tu rozchodzą się do klas, w których okna, drzwi, stół i krzesła nauczycieli przybrane są polnymi kwiatami.

Takie rozpoczęcie roku szkolnego usposabia dzieci przyjemnie w stosunku do oczekujących ich w nowym roku zadań.

Odmienna w swoim charakterze jest uroczystość zakończenia roku, kiedy szkoła żegna swoich najstarszych wychowanków. Uroczystość ta obfituje w chwile głęboko zespalające. Dźwięczą wówczas szczególnie silnie struny łączności ze szkołą nie tylko w sercach absolwentów, lecz i wychowawców oraz uczniów klas młodszych. Ze strony dzieci, które żegnają własną szkołę, padają słowa szczerych podziękowań, zobowiązań, przyrzeczeń. W obliczu sztandaru szkolnego, zebranych licznie rodziców i uczniów mówi się o niedopuszczalności splamienia dobrego imienia szkoły, jej honoru, o nadziejach, jakie szkoła i wychowawcy wiążą z osobami swoich wychowanków. Dzieci fotografują się wspólnie z nauczycielami, przekazując te zdjęcia szkole i zabierając je jako drogą pamiątkę osobistą. Wiele szkół zbiorowe zdjęcia swoich wychowanków powiększa, ozdobnie oprawia i wywiesza w centralnych punktach szkoły. Bogaci się w ten sposób wychowawcza tradycja szkoły, pomnaża się jej zespół wychowanków, z których niejeden przyniesie przecież kiedyś może niemały zaszczyt szkole.

W Szkole nr 110 w Gorkach, gdzie szczególnie żywa jest pamięć Lenina, ma miejsce od wielu lat tradycyjna uroczystość „ostatniego dzwonka". Oto 15 maja, w ostatni dzień zajęć szkolnych (przed egzaminami), wszyscy uczniowie gromadzą się w auli. Na lewym skrzydle najmłodsi, na prawym najstarsi. „Nasza gwardia" — mówi się w szkole o maturzystach. Przyszli do szkoły dziećmi, a teraz są ludźmi stojącymi na progu wielkiego życia. Zastępca dyrektora szkoły odczytuje uchwałę rady pedagogicznej o dopuszczeniu do egzaminu. Następnie dyrektor żegna ich przemówieniem serdecznym, przyjacielskim. Z kolei występuje najlepszy uczeń, który zwraca się do nauczycieli ze słowami wdzięczności, a pozostającym jeszcze w szkole młodszym kolegom przekazuje zalecenie, aby uczyli się pilnie, cenili pracę nauczycieli oraz strzegli honoru szkoły. Potem dyrektor szkoły poleca uroczyście, aby najstarszej klasie dano ostatni dzwonek.

W tym momencie absolwenci stają twarzą w twarz z pierwszoklasistami. Każdy z malców przypina starszemu koledze bukiecik wiosennych kwiatów. Absolwenci wychodzą następnie z auli do klasy na ostatnią w swoim życiu lekcję szkolną. [4]

Jeśli wnikniemy w tę opisaną wyżej ceremonię, zauważymy, że zawiera ona w sobie wiele wartości wychowawczych. Najmłodsi uczniowie widzą przed sobą swoich prawie dorosłych już kolegów, którzy przecież tak jak i oni nosili w teczkach elementarze, uczyli się czytać i pisać. A teraz, ukończywszy szkołę, pójdą na wyższe uczelnie lub staną do pracy. Czują w tej chwili, że jeszcze wiele, wiele trzeba się uczyć, żeby móc pójść tą samą drogą. Młodsze roczniki czują, iż obecnie one powinny być stróżami dobrych tradycji szkoły. Także inni uczestnicy uroczystości „ostatniego dzwonka" wiele przeżywają. Te myśli i uczucia zostaną im w pamięci na długo, być może, na całe życie.

W niektórych szkołach radzieckich organizuje się co roku spotkania z byłymi wychowankami, niekiedy wybitnymi pracownikami, naukowcami, żołnierzami. W oznaczony dzień zbierają się w szkole wszyscy, którzy przybyli. Ci natomiast, którzy przyjechać nie mogli, przysyłają telegramy z pozdrowieniami. Zbierają się ludzie różnego wieku i zawodu, studenci różnych szkół wyższych. Na uroczystym zebraniu, w którym uczestniczy cały kolektyw pedagogiczny, dyrektor szkoły informuje gości o pracy szkoły w ostatnim roku, a następnie oddaje głos byłym uczniom. Jedni mówią o swojej drodze życiowej, drudzy o nauce w szkołach wyższych i wyborze specjalności, inni o tym, na co powinna zwrócić szczególną uwagę szkoła w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Żaden nie zapomina powiedzieć ciepłych słów pod adresem szkoły i tych, którzy ich uczyli, wpajali zamiłowanie do nauki, do pracy nad sobą. Każde spotkanie z byłymi wychowankami szkoły to bardzo silny środek wychowawczego oddziaływania na obecny kolektyw uczniów. Wzmacnia ono uczucia przywiązania do szkoły, szacunek do nauczycieli i pragnienie lepszej nauki. Zespół uczniowski w ten sposób szybciej dojrzewa, zdobywa wiedzę o życiu.

Szeroko rozpowszechniona jest w szkołach radzieckich tradycja organizowania „dnia ptaka". W annenkowskiej szkole średniej, obwodu penzeńskiego, w końcu lutego lub na początku marca młodzież dokonuje przeglądu i remontu starych domków dla ptaków w parku szkolnym. Na zajęciach kółka opracowuje się plan kampanii przeciw wrogom ptaków. Z planem tym członkowie kółka zaznajamiają wszystkich uczniów na zebraniach klasowych i na zbiórkach pionierskich. W połowie marca organizuje się wystawę poświęconą wrogom ptaków. Na diagramach wykonanych przez młodzież przedstawia się niebezpieczeństwa zagrażające kulturom ogrodowym, liściom jabłoni, malin, kapusty, kwiatom, oraz rolę ptaków w walce ze szkodnikami. Centralnym punktem przygotowań jest uroczysty

[4] N. Tarnowskij: *Tradycje kolektywu* „Uczitielskaja gazieta" 1951 nr 2.

wieczór zorganizowany w „dniu ptaka". Jest to jeden z najweselszych wieczorów w szkole. Program jednego z takich wieczorów zainaugurowano odczytaniem wiersza S. Michałkowa pt. „Ptasie radio", następnie na scenę „zleciały się" różne ptaki (w charakterystycznych kostiumach) i zaczęło się ptasie zebranie. W czasie wieczoru aktywniejsi opiekunowie ptaków otrzymują premie książkowe. Na drugi dzień chłopcy idą do kołchozu, gdzie rozwieszają w różnych punktach miejscowego sadu sporządzone przez siebie domki. Praca dzieci na tym się jednak nie kończy. Otrzymują oni następnie do wykonania różne zadania, polegające na obserwacji życia i obyczajów ptaków.

Innym przykładem tego rodzaju tradycji jest „święto urodzaju". Szczególnie uroczyście przebiega ono w Daniłowskiej Szkole Średniej im. A Makarenki, obwodu stalingradzkiego. Szkoła ma swoją działkę o powierzchni 2 ha. Każdemu gościowi, przychodzącemu w dniu „święta urodzaju" do szkoły, przypina się bukiecik żywych kwiatów. Jest to jedno z tradycyjnych znamion święta. Girlandami zielonego chmielu przystraja się korytarze i salę, gdzie zorganizowana jest wystawa kultur wyhodowanych na szkolnym poletku doświadczalnym. Gdy rozlega się sygnał gongu, wnosi się uroczyście na salę sztandar szkolny, a wtedy dyrektor ogłasza święto za otwarte. W prezydium zasiadają najlepsi młodzi przyrodnicy, nauczyciele, rodzice, przedstawiciele organizacji społecznych. Nauczycielka biologii mówi o całorocznej pracy na działce szkolnej, o rezultatach, jakie osiągnięto, o tym, co zrobili uczniowie na polach miejscowego sowchozu i kołchozu, w ośrodku maszynowym i w leśnej stacji doświadczadnej. Następnie występują uczniowie. Przedstawiciel samorządu podaje do wiadomości uchwały dyrekcji szkoły o nagrodzeniu najlepszych młodych przyrodników. Święto kończy się koncertem uczniowskim. Serdeczna, przyjacielska atmosfera wzmacnia więzi szkoły ze środowiskiem, dobrze służy propagandzie agrobiologicznej wśród dzieci i dorosłych.[5]

Na uwagę zasługuje jeszcze jeden rodzaj tradycji szkolnych. Są one związane z powszednim dniem życia szkół, z ich codzienną pracą lekcyjną i pozalekcyjną.

Doświadczeni nauczyciele wiedzą o tym dobrze, że już od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole trzeba uczyć je, aby stawało się świadomym członkiem klasowego zespołu, aby liczyło się z opinią i wymaganiami klasy, aby przestrzegało przyjętych w niej zwyczajów. Spotykamy się niejednokrotnie już z takimi zespołami, gdzie uczniowi, który przybywa po raz pierwszy do klasy, malcy ci wyjaśniają, co robić można, a czego nie, czuwają, żeby nowicjusz nie naruszał ustalonego porządku. Klasy, w których do codziennej mowy dzieci weszły takie słowa, jak „przepraszam", „dziękuję", do codziennego zachowania się pozdrowienia ukłonem spotykanych

[5] I. A. Blinkow: *O tradicjonnych szkolnych prazdnikach i ich wospitatelnom znaczenii.* Sow. ped. 1953 nr 5.

na ulicy znajomych, niewchodzenie do pokoju nauczycielskiego lub do klasy bez zezwolenia — to klasy, w których wymagania postawione w swoim czasie przez wychowacę i szkołę stały się codziennymi tradycjami ich życia. Tradycje takie strzeżone są pilnie przez zespół dziecięcy. Uczeń naruszający je spotyka się z oznakami zdziwienia, drwin, żartów, a nawet otwartej krytyki.

W klasach początkowych Szkoły nr 121 w Leningradzie jedno z wymagań, które zaszczepiono uczniom, głosiło: „Mówić nieprawdę, oszukiwać kolegę lub starszego jest rzeczą niegodną ucznia". Już u pierwszoklasistów kształtowano uporczywie takie normy moralne, jak „omylić się można, ale oklamywać nie", „błąd można wybaczyć, oszukaństwa nie" itp. Jasne jest, że znaczenie takich tradycji wychodzi daleko poza ramy wymagań związanych z realizacją programu nauczania. Sens ich polega na kształtowaniu moralnej postawy uczniów, ich wzajemnych stosunków koleżeńskich, poziomu moralnego klasy.

W jednej ze starszych klas Szkoły Średniej nr 189 w Leningradzie tradycją stała się troska o chorych kolegów. Kiedy zaczęła pracować w tej klasie jako wychowawczyni klasy nauczycielka E. Dudina, spostrzegła, iż jej uczniowie zupełnie nie przejawiają troski o swoich chorych kolegów. Postanowiła zmienić ten stan rzeczy. Wykorzystała w tym celu najbliższą okazję. Oto zachorowała jedna z uczennic. Wychowawczyni zwróciła się do jej koleżanki z prośbą, aby kupiła i zaniosła chorej kilka kwiatów i aby nie zapomniała przekazać jej pozdrowień od całej klasy. „Dziewczynka polecenie wykonała, a na najbliższym zebraniu klasowym wychowawczyni pochwaliła ją za to. Inne dziewczęta poczuły się zdetonowane tą pochwałą. Po tym wypadku już z własnej inicjatywy odwiedzały chore koleżanki i pomagały im, w czym mogły. Troska ta stała się tradycją klasy" [6].

Analogiczny wypadek miał miejsce w Saratowskiej Szkole Średniej nr 1. „Pamiętam — pisze nauczycielka tej szkoły, A. Wozniesieńskaja — jak uczennica T., która wyszła ze szpitala po operacji, przysłała list z prośbą, aby wysłać do niej koleżanki z ogniwa, które powiedziałyby jej o tym, co się dzieje w klasie. Przeczytałam wówczas list w klasie i poprosiłam, aby oceniono postawę ogniwa, które zapomniało o swej koleżance. Zganienie tego faktu uzupełniłam przykładami troskliwego stosunku, co wywarło, jak się później okazało, wpływ bardzo pozytywny. Obecnie, gdy tylko jest ktoś nieobecny, już na drugi dzień klasa wie dokładnie, z jakiej to się stało przyczyny" [7].

W wielu szkołach kształtuje się świadomie zwyczaj punktualnego rozpoczynania zebrań i wieczorów, które rozciąga się z czasem na całe życie szkolne. Kultywuje się tradycje przyjaźni i koleżeństwa między uczniami, tradycję troski i pomocy wzajemnej (np. w nauce).

[6] i [7] I. A. Blinkow: *Rol triadicji w powsiedniewnoj szkolnoj żizni i obszczestwiennoj rabotie uczaszczychsia.* Sow. ped. 1954 nr 7.

Dużych możliwości dostarczają w tej dziedzinie zajęcia pozalekcyjne, zwłaszcza różne formy prac społecznie użytecznych, których wpływ i znaczenie wychowawcze bardzo wtedy wzrasta.

Szerokie rozmiary przyjmuje w niektórych szkołach na wsi inicjatywa walki ze szkodnikami pól, przede wszystkim ze stonką ziemniaczaną.

Wiele szkół z okazji zakończenia roku szkolnego przygotowuje wystawy prac uczniów. W ciągu roku poszczególne klasy i zespoły sporządzają w czasie pozalekcyjnym pod kierunkiem nauczycieli pomoce naukowe, różne przybory szkolne lub dokonują drobnych napraw pomocy naukowych i sprzętu szkolnego. Na wystawie umieszcza się nieraz serie pomocy naukowych, wykonanych przez uczniów, eksponaty sporządzone w kółkach technicznych, najlepsze zeszyty, rysunki, albumy, kolekcje owadów, liści, kwiatów itp.

*

Mówiąc o poszczególnych rodzajach tradycji szkolnych, zwracaliśmy już ogólnie uwagę na ich rolę wychowawczą, na ich związek z potrzebami życia.

Chcielibyśmy jednak odpowiedzieć także na pytanie, w jakim stopniu pomagają one w kształtowaniu pożytecznych nawyków postępowania, dobrych przyzwyczajeń, pożądanych cech moralnych.

Mówimy o nawykach i przyzwyczajeniach, ponieważ nie wystarczy sam tzw. świadomy stosunek do własnego postępowania, niezbędny jest także nawyk, konieczne jest przyzwyczajenie.

W wykładzie, wygłoszonym w r. 1939 wobec studentów Uniwersytetu Moskiewskiego, Makarenko podkreślił, że: „...zadanie nasze polega nie tylko na wyrobieniu w sobie słusznego, rozumnego stosunku do problemu postępowania, lecz także i na wyrabianiu prawidłowych przyzwyczajeń, tj. takich, które sprawiłyby, że nasze postępowanie byłoby właściwe nie dlatego, żeśmy usiedli i pomyśleli, lecz dlatego, że inaczej postąpić nie potrafimy, bośmy już tak przywykli. A wyrobienie tych przyzwyczajeń jest znacznie trudniejsze niż wyrabianie świadomości" [8].

Analiza doświadczenia szkół radzieckich w tej dziedzinie upoważnia do twierdzenia, że znaczenie tradycji da się sprowadzić do następujących aspektów.

Po pierwsze, zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż tradycje wpływają pogłębiająco na uczuciowy stosunek, jaki łączy ucznia z jego szkołą, na wzrost przywiązania do własnej szkoły. Sprzyjają one prawidłowemu rozwojowi stosunków koleżeńskich między uczniami, sprawiają, że poszczególne klasy zespalają się w kolektywy przyjacielskie. W toku różnych prac związanych z przygotowaniami do tradycyjnych świąt i uroczystości szkolnych dzieci rozwiązują różne, stopniowo coraz trudniejsze zadania,

[8] A. Makarenko: *Dzieła*, t. V PZWS s. 433.

w związku z czym wzrasta szybciej ich poczucie odpowiedzialności oraz wrażliwość na społeczną opinię kolektywu, poszerza się pole dla ich wielostronnej inicjatywy i aktywności. To, co przyjęło się w szkole jako tradycja, jako coś, co obowiązuje szkołę z roku na rok, z miesiąca na miesiąc i z tygodnia na tydzień, działa na wszystkich uczniów, pobudza ich do myślenia i działania bez każdorazowego zwracania się do nauczycieli po rady i wskazówki. Tradycje zawierają w sobie ładunek dobrego doświadczenia, które działa na uczniów pobudzająco i pouczająco.

Wcale nie błahą sprawą jest również to, że pod wpływem bogactwa treści, jakie kryją w sobie niektóre tradycje szkolne, jak „święto lasu", „święto urodzaju", „święto ptaka", jak zwyczaj organizowania corocznych spotkań z wychowankami szkoły, jak tradycja urządzania w stałych odstępach wieczorów ciekawej nauki, dyskusji nad pewnymi książkami, sztukami teatralnymi, filmami itp., uczniowie rozszerzają znacznie zakres swoich wiadomości o życiu i pogłębiają własne zainteresowania różnymi dziedzinami wiedzy. Zbliżając się do postaci wielkich ludzi nauki, literatury i sztuki, wielkich odkrywców i badaczy, poznając życie i czyny wielkich rewolucjonistów i patriotów, uczniowie stają twarzą w twarz z najpiękniejszymi tradycjami kulturalnymi swego narodu i ludzkości.

Najważniejsze znaczenie wychowawcze tradycji szkolnych tkwi jednak w czym innym. Polega ono na tym, iż przyjmując się w danej szkole, tradycje stają się z czasem czynnikiem regulującym wzajemne stosunki między uczniami, nauczycielami i rodzicami, stają się normami moralnymi, określającymi postępowanie ucznia w szkole i poza jej murami. „Uczyć się systematycznie, pilnie oraz wytrwale pracować nad sobą", „nie spóźniać się do szkoły i nie opuszczać zajęć lekcyjnych", „lekcje zadane do domu odrabiać samodzielnie", „przestrzegać zasad higieny osobistej", „hartować zdrowie", „szanować dobro społeczne", „cenić wysoko honor własnej szkoły" — oto wykaz najważniejszych norm, jakie wymienia niemal każdy regulamin uczniowski.

Wokół każdej z nich można stworzyć w szkole atmosferę wymagań, dzięki której z czasem powstanie cenna tradycja. Makarenko był dumny ze zwyczaju, który przyjął się w jego komunie, że na rozpoczęcie każdego zebrania, jakie by ono nie było, czekano tylko trzy minuty po sygnale. Potem zebranie uważano za rozpoczęte. Uważał punktualność za niezbędny czynnik szacunku dla siebie samego i dla towarzyszy. Podobnie wypowiadał się na temat innych moralnych cech człowieka radzieckiego. „Dokładność jest oznaką szacunku dla kolektywu — pisał — bez czego nie ma etyki komunistycznej". [9]

Tradycje życia szkolnego zorganizowanego na zasadzie socjalistycznego ładu i porządku sprzyjają kształtowaniu się w uczniach takich cech moralnych, jak uczciwość, wrażliwość, grzeczność, obowiązkowość.

[9] A. Makarenko: *Dzieła*, t. V PZWS s. 441.

I. A. Blinkow stwierdza słusznie, że tradycje, stając się moralnymi normami w życiu kolektywu, wyrazem jego woli, sprzyjają tworzeniu się w szkole takiego układu, który umożliwia w najwyższym stopniu realizowanie celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły. „W odróżnieniu od oficjalnych przepisów, reguł i instrukcji tradycje występują jako środek pobudzenia wewnętrznego, zobowiązując do określonego postępowania nie według przepisów narzuconych z góry, lecz według decyzji »z dołu«, według wymagań samego kolektywu. Stąd zadanie polega na tym, żeby zdrowa i pożyteczna inicjatywa w tworzeniu tradycji, od kogo by nie wychodziła, uzyskiwała poparcie kolektywu, inaczej nie można mieć nadziei na zakorzenienie się tradycji w jego życiu". [10]

Dla poszczególnego ucznia tradycja jest czymś, do czego on przywykł, co stało się jego potrzebą, przyzwyczajeniem. Dziecko przychodzące do klasy, która posiada tradycje w zakresie podstawowych reguł współżycia, może jedynie przystosować się do nich — innej drogi przed sobą nie ma.

Ustalony ład działa na nie organizująco, modyfikuje jego poprzednie przyzwyczajenia i dzięki wielokrotnemu powtarzaniu podobnych postępków, zaczynają się w nim formować z czasem nawyki postępowania zgodnego z tymi regułami.

Z fizjologicznego punktu widzenia przyzwyczajenia przedstawiają sobą długie szeregi zautomatyzowanych działań, które realizują się łatwiej i szybciej, z mniejszą stratą sił niż działania świadome. Dzięki dużej plastyczności systemu nerwowego i regularnemu powtarzaniu pewnych rodzajów postępków tworzy się pewne doświadczenie, pewien stały stosunek do różnych zewnętrznych bodźców. Te zewnętrzne bodźce to przede wszystkim odpowiedni ład, utrwalona w nim dobra tradycja szkoły. Jest więc rzeczą jasną, że im bardziej ustabilizowany, konsekwentny i celowy jest porządek szkolny, tym lepsze istnieją warunki dla podporządkowywania się jemu, tym szybciej dziecko może zżyć się z nowymi dla siebie wymaganiami. Stereotypy raz wytworzone nabierają pewnej bezwładności, wskutek czego łatwiej jest wytworzyć w dziecku pewien nowy ciąg czynności niż przezwyciężyć stary.

Wspomnieliśmy na wstępie, że źródeł tradycji szkolnych szukać należy w stałych wymaganiach nauczyciela-wychowawcy, przede wszystkim kierownika (dyrektora) szkoły i wychowawców klasowych, w konsekwentnym dążeniu do ustalenia sprzyjających warunków współżycia dzieci w żywym, działającym, rozwijającym się zespole uczniowskim. Trzeba jednak, żeby wymagania te były w równej mierze wymaganiami wszystkich nauczycieli oraz żeby uzyskiwały poparcie zespołu, zwłaszcza jego aktywu. Przekonany o potrzebie takich, a nie innych wymagań, takiego, a nie innego

[10] I. A. Blinkow: *Rol tradicji w powsiedniewnoj szkolnoj żizni i obszczestwiennoj robotie.* Sow. ped. 1954 nr 7 s. 56.

porządku i ładu, aktyw staje się wiernym ich stróżem. Słuszne jest więc twierdzenie, że aktyw to główny stróż tradycji.

Nosicielami tradycji szkoły są z reguły jego najstarsi, a zarazem najdojrzalsi uczniowie, sprawujący kierownicze funkcje w organizacjach. Stąd tak duże znaczenie ma sprawa dziedziczenia tradycji, przekazywania ich nowej odpowiedniej zmianie aktywistów. Chodzi tu o dwie rzeczy: o odpowiednią porę dla dokonania tej zmiany oraz o właściwy dobór uczniów, którzy wezmą na swe barki ciężar społecznych obowiązków.

Powinni to być aktywiści najbardziej do szkoły przywiązani, dający rękojmię, iż nie zmarnują dorobku swych poprzedników i nie zawiodą ich nadziei. Potrzebna jest również pomoc ze strony nauczycieli.[11]

[11] A. Makarenko zapytany w r. 1938 przez nauczycieli szkół początkowych i średnich Leningradu o to, jak zachować utworzony kolektyw, odpowiedział: „W sposób bardzo prosty: po pierwsze, strzeżcie jego żywego trzonu, dbajcie o to, aby odchodzące pokolenie zostawiło zawsze po sobie odpowiednio przygotowane pokolenie następne, tzn., żeby zawsze istniało w kolektywie kilka warstw wciąż doskonalących się członków zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów, a po drugie, przestrzegajcie przepisów, tradycji". (A. Makarenko: *Dzieła* t. V s. 250).

KANDYDACI NA NAUCZYCIELI O SOBIE DAWNIEJ I OBECNIE

W r. 1924 zrobiłem drogą ankiety wywiad sponad 6000 uczniów i uczennic ówczesnych seminariów nauczycielskich na temat, dlaczego obrali seminarium nauczycielskie jako drogę dalszego kształcenia się i jeżeli chcą być nauczycielami, co ich do tego skłania. Wyniki tego wywiadu zostały opublikowane w pracy pod tytułem *Uświadomienie zawodowe naszej młodzieży seminarialnej* (Kraków 1925).

Obecnie dla celów porównawczych w r. 1958 powtórzyłem, z inicjatywy Instytutu Pedagogiki w Warszawie, wywiad na podstawie prawie identycznej ankiety z około 4000 kandydatów na nauczycieli, uczniów liceów pedagogicznych i słuchaczy studiów nauczycielskich. Wyniki zebrałem w pracy pt. *Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego — na podstawie ankiety.* Ponieważ perspektywa opublikowania tej pracy jest mocno zamglona, a tempo przemian szybkie i to, co jest dziś aktualne, przechodzi szybko do historii, pragnę tą drogą podzielić się z zainteresowanymi syntetycznym ujęciem wyników porównania.

Sądzę, że nie ma potrzeby zajmować się różnicami między systemem kształcenia nauczycieli w okresie przedwojennego dwudziestolecia a obecnie, jak również omawiać treści i układu ankiety. Istotne w niej było pytanie: co kandydata skłania do wyboru zawodu nauczycielskiego? Wszystkie inne pytania miały charakter pomocniczy lub kontrolny. Zanim przejdę do zdania sprawy z uzyskanych wyników, muszę uprzedzić, że: 1) odpowiedzi na istotne pytanie nazywam motywami, jakkolwiek są one nimi tylko częściowo, 2) odpowiedzi znajdowałem nierzadko przy pytaniu kontrolnym, a nie głównym, 3) uzasadnienie negatywnego lub alternatywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego zaliczam również do motywów.

Mam zamiar przedstawić sprawozdanie w porządku pytań ankietowych. Ponieważ będzie potrzeba powoływania się na grupy motywów, warto już w tym miejscu przedstawić, że wszystkie motywy zostały podzielone na sześć grup, a mianowicie:

A. Motywy idealne — tj. takie, w których występuje bodaj częściowe rozumienie zadań i obowiązków wychowawczo-dydaktycznych nauczyciela, bez domieszki zainteresowań ekonomicznych;

B. Motywy materialne — tj. takie, w których występuje zainteresowanie stroną ekonomiczną, wynagrodzeniem ze względu na zdobycie warunków bytu dla siebie lub rodziny;

C. Motywy mieszane — tj. takie, w których występują oba powyższe rodzaje motywów;

D. Motywy bierne — tak nazwane dlatego, że podmiot poddaje się świadomie lub nieświadomie wpływom namowy, przykładu, tradycji lub innych powodów nieistotnych, a czasem obcych zawodowi nauczycielskie-

mu. Tu należą również motywy pozornie idealne, jak: powołanie, praca nauczycielska, miłość dzieci, jeśli mają charakter sloganowy, jeśli z odpowiedzi na pomocnicze i kontrolne pytania nie widać rozumienia zadań i obowiązków nauczyciela;

E. Motywy negatywne — do nich zaliczymy uzasadnienia, dlaczego kandydat odwraca się od zawodu nauczycielskiego, dlaczego nie chce być nauczycielem;

F. Motywy alternatywne — tu należą motywy kandydatów niezdecydowanych, którzy chcą być nauczycielami albo handlowcami, którzy oświadczają: jeśli mi się nie uda zostać pilotem, będę nauczycielem.

Duże litery przy każdej grupie stanowią jej symbole, którymi będę się często posługiwał w ciągu sprawozdania.

Ponieważ wyników odpowiedzi kandydatów z obecnych studiów pedagogicznych nie można porównywać z odpowiedziami uczniów dawnych seminariów nauczycielskich, przeprowadzimy wpierw porównanie równorzędnych zakładów k. n., tj. seminariów nauczycielskich i liceów pedagogicznych, a następnie liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich.

1. ŚREDNIE ZAKŁADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Zaczniemy od sprawy wieku i płci kandydatów w średnich zakładach kształcenia nauczycieli.

Młodzież żeńska miała dawniej przewagę kandydatów na nauczycieli nad młodzieżą męską w stosunku 72% do 28%. Obecnie udział młodzieży męskiej spadł do 18%, żeńskiej zaś wzrósł do 82%. Widać, że zawód nauczycielski przestał być atrakcją dla młodzieży męskiej. Sprawa korzyści materialnej, kariery, zaszczytu, awansu społecznego nie odgrywa poważniejszej roli u kandydatów z „powołania" (grupy A i C); wśród innych jednak to właśnie działało, a dziś przedstawia znacznie mniejszą wartość.

W związku z przewagą liczbową kandydatek istnieje problem, czy feminizacja zawodu nauczycielskiego jest korzystna dla normalnego zrównoważonego rozwoju uczniów.

Odmiennie przedstawiają się nie tylko globalne liczby. Również liczebność roczników (klas) wykazuje zmiany. Jak widać z tabelki, młodzież męska prawie stale coraz liczniej skierowywała się do z.k.n. Obecnie mamy jej z roku na rok coraz mniej. U młodzieży żeńskiej występuje zjawisko przeciwne. Dawniej jej liczebność zasadniczo spadała, obecnie stale wzrasta z roku na rok.

Jak zaznacza się udział płci w grupach motywów?

W grupie motywów idealnych liczniejsza była dawniej młodzież męska od żeńskiej. Obecnie poziom ilościowy tej motywacji obniżył się u obu płci, a udział młodzieży męskiej ukształtował się znacznie poniżej poziomu żeńskiej.

Klasa	Młodzież męska		Młodzież żeńska	
	dawniej	obecnie	dawniej	obecnie
I	33,9	15,8	66,1	84,2
II	29,8	16,5	70,2	83,5
III	29,2	16,9	70,8	83,1
IV	19,8	19,7	80,2	80,3
V	23,4	21,72	76,6	78,3

W grupach motywów materialnych i mieszanych przewodziła dawniej, podobnie jak i obecnie, młodzież żeńska, z czego można by wysunąć wniosek, że kompromis sentymentu z interesem mniej odpowiada młodzieży męskiej.

W grupie motywów biernych młodzież żeńska odebrała pierwszeństwo męskiej i zdecydowanie na wysokim liczebnie poziomie prowadzi przez wszystkie klasy.

W grupie motywów negatywnych prymat dzierży w dalszym ciągu młodzież męska, ale na znacznie wyższym poziomie; młodzież zaś żeńska, ustępując jak dawniej względną liczebnością młodzieży męskiej, znajduje się na poziomie zbliżonym do dawnego, ale o tendencji spadkowej.

W grupie motywów alternatywnych prowadzi młodzież męska na poziomie zbliżonym do dawnego, z różnicą tendencji ku spadkowi. Udział młodzieży żeńskiej zbliżony jest do dawnego.

Ogólnie biorąc: dawniej młodzież żeńska przeważała w grupach: materialnej i mieszanej, męska zaś we wszystkich innych. Obecnie zaś młodzież żeńska przeważa we wszystkich grupach z wyjątkiem E i F, w których przewaga pozostaje nadal po stronie młodzieży męskiej.

Interesowaliśmy się pytaniem, z jakich środowisk społecznych rekrutują się kandydaci na nauczycieli szkół podstawowych oraz które środowiska dostarczają najliczniej lub najbardziej pożądanych kandydatów (motywy A i C).

O udziale ilościowym środowisk w dostarczaniu kandydatów dawniej i obecnie mówi następujące zestawienie:

Dawniej	Stanowili %	Ranga	Obecnie	Stanowią %	Ranga
1. Nauczyciele	7,09	VI	1. Nauczyciele	2,34	VI
2. Zawody wolne	8,39	V	2. Zawody wolne	0,31	VIII
3. Urzędnicy państw.	16,74	III	3. Urzędnicy	7,98	IV
4. „ samorz.	0,85	XI			
5. „ pryw.	3,51	VIII			
6. Podurz. państw.	20,25	I	4. Funkcjonariusze	7,84	V
7. „ pryw.	2,82	IX			
8. Rzemieślnicy	17,70	III	5. Rzemieślnicy	11,57	II
9. Rolnicy	16,53	IV	6. Rolnicy	57,9	I
10. Robotnicy	4,34	VIII	7. Robotnicy	11,32	III
11. Środ. nieokreśl.	1,79	X	8. Środ. nieokr.	0,74	VII

Widać z powyższego, że na czoło środowisk dostarczających najwięcej uczniów do liceów pedagogicznych wysunęło się środowisko chłopskie z IV miejsca (około 17%) na pierwsze miejsce (około 58%) i usunęło z pierwszego miejsca (20,25%) na piąte (około 8%) środowisko podurzędników. Dawniej w ogóle liczebność środowiska nie przekraczała 21%, obecnie dosięga 58%.

Drugie miejsce zajmują obecnie, jak dawniej, rzemieślnicy, trzecie robotnicy, którzy przesunęli się z miejsca ósmego (z 4% na 11%). Urzędnicy zajmują miejsca zbliżone (III—IV), a podurzędnicy państwowi z pierwszego miejsca zostali przesunięci na piąte (z 23% łącznie z prywatnymi na 8%). Zmniejszyły znacznie swój udział zawody wolne (z 8% na 0,31%) i środowisko nauczycielskie (z 7% na 2%), jakkolwiek zachowało to samo miejsce szóste.

Warto zaznaczyć, że środowiska tzw. inteligenckie (nauczyciele, zawody wolne, urzędnicy) dostarczały dawniej około 37% kandydatów, uczniów seminarium nauczycielskich, obecnie dostarczają tylko około 11%.

Biorąc pod uwagę liczebny udział środowiska oraz wartość dostarczanego narybku nauczycielskiego, oznaczaną według wartości grup motywacji (najmniej pożądane oznaczono najwyższą, najbardziej — najniższą liczbą w skali 1—6), otrzymujemy wskaźniki wartości środowiska dla rekrutacji kandydatów.

Im wskaźnik niższy, tym większą ma wartość. Zestawienie wskaźników wartości dawniej i obecnie przedstawia się następująco:

Środowisko społeczne	wskaźnik wartości			
	dawniej	miejsce	obecnie	miejsce
1. Rolnicze	5,29	V	3,67	I
2. Robotnicze	4,89	III	3,39	II
3. Rzemieślnicze	3,67	I	4,13	III
4. Zawody wolne	5,13	IV	4,35	IV
5. Funkcjonariusze (podurzęd.)	4,54	II	4,26	V
6. Urzędnicy (państw, pryw., samorz.)	6,10	VI	4,64	VI
7. Środ. nieokreśl.	7,74	X	5,00	VII
8. Nauczyciele	6,5	VII	5,5	VIII

Środowisko rolnicze osiągnęło pierwsze miejsce nie tylko co do ilości, ale i jakości. Nieznaczne przesunięcia nastąpiły w środowiskach robotniczym i rzemieślniczym. Te trzy środowiska zajmują obecnie trzy pierwsze miejsca w wymienionej kolejności. Środowisko funkcjonariuszy z dawnego drugiego miejsca przeszło na piąte. Poza tym zmiany są nieznaczne.

Gdybyśmy, pozostając jeszcze przy aspekcie środowisk, zainteresowali się motywacją charakterystyczną dla kandydatów środowiskowych, to rezygnując z liczb moglibyśmy stwierdzić, że w grupie motywów ideal-

nych przewodziły dawniej środowiska rzemieślnicze i nauczycielskie. Obecnie przewodzą robotnicze i urzędnicze. Nauczycielskie przeszło na dalekie, ostatnie miejsce.

W grupie motywów materialnych dominowały środowiska nieokreślone i funkcjonariuszy, obecnie zawody wolne i środowiska nieokreślone. W grupie motywów mieszanych pierwszeństwo miały środowiska robotnicze i zawody wolne. Obecnie w dalszym ciągu mają je zawody wolne. W grupie motywów biernych najliczniej występują środowiska rzemieślnicze i nauczycielskie, dawniej rolnicze i nauczycielskie. W negatywnej grupie najliczniej były reprezentowane środowiska urzędnicze i zawodów wolnych. Obecnie dominuje nieokreślone i nauczycielskie. W alternatywnej wreszcie przewodziły środowiska urzędnicze i podurzędnicze. Obecnie zaś przodują nauczycielskie. Znamienne jest, że środowisko nauczycielskie zeszło w grupie A z trzeciego miejsca na ostatnie, a objęło miejsce za przodownikami liczebnymi w grupach E i D, przodujące zaś w grupie niezdecydowanych.

Przejdźmy obecnie do zagadnienia, czy kandydat miał możność wyboru po ukończeniu szkoły powszechnej-podstawowej takiego typu szkoły, jaki mu odpowiadał. Możność należy rozumieć jako: 1) dostępność pożądanego typu w bliskim promieniu, 2) przystępność ze względu na opłaty i koszty utrzymania oraz 3) możność ze względu na brak oporów ze strony opieki. Ta trzecia interpretacja nie odgrywa roli w naszych badaniach. Możność rozumiano jako dostępność i przystępność szkoły. Dawniej 54% młodzieży seminarialnej nie miało możności wyboru innego typu szkoły. Obecnie 27% uczniów liceów pedagogicznych stwierdzało brak możności. Zmniejszenie się dwukrotnie braku szans. Ale jednak jeszcze nie jest dość dobrze.

Jak możność lub niemożność wyboru szkoły wyraża się w rodzaju motywacji? Uważając odpowiedź „nie wiem" za równoznaczną z odpowiedzią twierdzącą, otrzymujemy następujące rozmieszczenie możności w grupach motywów (w odsetkach):

	W grupach					
	A	B	C	D	E	F
Dawniej	26	10	6	40	12	6
Obecnie	21	2	1	60	13	3

Zwiększonej łatwości wyboru szkoły towarzyszy, jak widzimy, zwiększenie bardzo znaczne grupy motywów D i nieznaczne motywów E. Inne grupy wskazują spadek liczebności.

Brak możności wyboru rozmieścił się obecnie inaczej w grupach motywów podwyższających ich liczebność z wyjątkiem grupy motywów biernych. I tak:

	W grupach					
	A	B	C	D	E	F
Dawniej	21	16	8	41	10	4
Obecnie	25	29	33	28	26	19

Najsilniej, jak widzimy, zaznacza się różnica w grupach motywów: mieszanych, alternatywnych i materialnych.

Z zestawień powyższych wynika, że wzrastającej możności wyboru towarzyszy wzrost motywacji biernej. Mało wrażliwe na tę sprzyjającą okoliczność są grupy negatywna i alternatywna. Natomiast na brak możności najmniej wrażliwe są grupy motywów biernych i idealnych.

Z układu stosunków procentowych odpowiedzi „tak" i „nie", dawniej i obecnie, wynika, że najmniejsza ilość uprzywilejowanych wypełnia grupę „materialną", następnie kolejno coraz bogatsze w takich uczestników były grupy: C, D, A, E, F. Grupa więc negatywna i alternatywna posiadały największą możliwość wyboru szkoły.

Obecnie na ogół poziom pomiędzy grupami jest wyrównany, ale i teraz grupa motywów alternatywnych i negatywnych jest uprzywilejowana przed grupami A, D, B i C. Można by sądzić, że bez względu na koniunkturę historyczną, grupy odwracające się od zawodu nauczycielskiego są najliczniej zasilane przez kandydatów mających możność wyboru szkoły, a kandydaci pozbawieni tej możności są najliczniej reprezentowani w grupach motywów materialnych i mieszanych.

Pytaliśmy kandydata: „czy wstąpiłeś do seminarium nauczycielskiego — liceum pedagogicznego z własnej ochoty; czy pod wpływem namowy?" A oto tabela wyników w odsetkach:

Grupa		Kategoria odpowiedzi		
		Z własnej ochoty	Z namowy	Z innych okoliczności
A	Dawniej	95,24	4,5	0,26
	Obecnie	94,4	4,98	0,41
B	Dawniej	83,45	15,44	1,11
	Obecnie	66,67	29,33	4,00
C	Dawniej	92,06	7,52	0,42
	Obecnie	77,0	23,0	—
D	Dawniej	90,45	9,04	0,51
	Obecnie	89,02	10,35	0,63
E	Dawniej	64,71	33,65	1,64
	Obecnie	50,65	46,76	2,59
F	Dawniej	69,25	25,47	5,28
	Obecnie	70,27	28,83	0,9

Interesuje nas przede wszystkim rola „namowy". Ogółem pod wpływem namowy wystąpiło dawniej 12,21%, obecnie ok. 15%. Ten rekrutacyjny czynnik, stosunkowo słabo reprezentowany (ok. 5%) w grupie A, dochodzi w grupie E do 47%. W zestawieniu historycznym wzrasta on we wszystkich grupach, z wyjątkiem grupy A, najsilniej w grupie C — plus 15,48%, następnie w grupie B około 14% i w grupie E ok. 13%. Nieznacznie w pozostałych: F — 3,36%, D — 1,21%. W grupie A zaznacza się bardzo nieznaczny spadek: 0,02%.

Z zestawienia tego wynika jeszcze, że namowa związana jest najsilniej z motywacją negatywną, alternatywną i materialną. O tym należałoby pamiętać przy propagandzie zawodu nauczycielskiego w akcji rekrutacyjnej.

A oto przed nami zagadnienie centralne: „Czy masz zamiar zostać nauczycielem, a jeżeli tak, to co cię do tego skłania?"

Nie wszyscy uczniowie średnich zakładów kształcenia nauczycieli mają zamiar być nauczycielami. Dawniej, jak i obecnie, około 16% kandydatów (grupa motywów negatywnych i alternatywnych) odwraca się od zawodu, około 84% chce zdecydowanie podjąć się pracy nauczycielskiej. Grupa motywów idealnych liczyła dawniej 23,22% kandydatów, obecnie zaś liczy 20,17%. Liczebność jej jest więc słabsza. Różni się również jakość motywów. Częściej i goręcej brzmiał dawniej patos: miłość ojczyzny, dobro ludu. Obecnie bardzo rzadko odzywa się motyw społeczny: wychować nowe społeczeństwo, społeczeństwo socjalistyczne. Dominuje funkcjonalizm: lubię uczyć, wychowywać. Na drugim miejscu idą motywy etyczne (by człowiek był lepszy, aby zapanowała sprawiedliwość) i humanistyczne (aby człowiekowi było lepiej). Wyjątkowo zdarza się obecnie, dawniej nie spotykany, motyw ekonomiczny: aby przez nauczanie i wychowanie budować fundamenty gospodarcze Polski.

Grupa motywów materialnych uległa silnemu obniżeniu — z 13,44% dawniej do 2,03% obecnie. Jakość motywów nie uległa zmianie. Znacznie jednak więcej jest motywów egocentrycznych. Motyw pomocy rodzinie jest obecnie rzadszy od motywu zdobycia zawodu i zarobku.

Grupa motywów mieszanych uległa również obniżeniu — 7,15% dawniej do 1,3% obecnie. W motywacji tej współbrzmi stosunkowo częściej niż dawniej obok motywów idealnych troska o własną materialną przyszłość.

Grupa motywów biernych wzrosła bardzo znacznie, bo z 40,53% do 60,9%. Motywacja odznacza się większą różnorodnością. Motywy miłości do dzieci oraz zamiłowania do zawodu stanowią obecnie około 75%. Są to deklaracje bez pokrycia. Dowodzą one jednak, że kandydaci na nauczycieli orientują się, jaka powinna być motywacja. Widzą kierunek, ale nie uświadamiają sobie celu.

Grupa motywów negatywnych nieznacznie wzrosła — z 11% do 13%. Zanikły niektóre dawniejsze motywy odwracania się od zawodu nauczycielskiego, jak stan duchowny, wyjście za mąż, studia ekonomiczne. Obec-

nie spotykamy w tej grupie 0,43% kandydatów do prywatnego uprawiania handlu. Mamy uczennicę, która nie będzie nauczycielką, ponieważ nie będzie potrzebowała pracować. Mamy również grupę motywującą odwrócenie się od zawodu zbyt niskim uposażeniem. Dawniej takiego motywu nie wysuwano.

Z dalszego porównania wynika, że odwraca się od zawodu bez podania powodów 21,12%, dawniej 18,05%. Z powodu zamiaru dalszych studiów odwraca się 53% negatywistów, dawniej 42,47%, w tym bez określonego na razie kierunku 13,36%, dawniej 27,44%. Służbie wojskowej na lądzie, morzu i powietrzu chce się poświęcić 7%, dawniej 12%. Do kariery biurowej tęskni 6,46%, dawniej 9,06%. Jeśli dawniej absolwenci seminariów nauczycielskich nie widzieli możliwości innej pracy z wyjątkiem biurowej, to obecnie 25,88% negatywistów chce pracować w innych zawodach. Więcej niż połowa z nich nie przesądza zawodów, pewna część jednak (3,13%) chce przejść bezpośrednio do pracy fizycznej.

Grupa alternatywna licząca dawniej 4,81% spadła do 3%. Jakość motywów nie uległa widocznej zmianie.

Jak widać z powyższego, wpływ czasu i przemian wyraził się we wzmocnieniu motywacji biernej i nieznacznie negatywnej. Na pozostałych odbił się ujemnie. Dość mocne dawniej grupy motywów materialnych i mieszanych wykazują tendencję do zaniku.

Motywy		+	—
A	Dawniej	44	56
	Obecnie	63	37
B	Dawniej	69	31
	Obecnie	73	27
C	Dawniej	80	20
	Obecnie	79	21
D	Dawniej	48	52
	Obecnie	59	41
E	Dawniej	41	59
	Obecnie	56	44
F	Dawniej	34	66
	Obecnie	63	37

Pytaliśmy, czy kandydat będzie musiał po ukończeniu szkoły (z.k.n.) utrzymywać albo pomagać ze swoich zarobków rodzicom, rodzeństwu. Sprawa obciążeń na rzecz rodziny w przyszłości jest poważnym czynnikiem w decyzji wyboru zawodu. Jej rola występuje wyraźnie w motywacji B, C, a często też A. Dlatego zajęliśmy się tą sprawą i... zostaliśmy zaskoczeni. W okresie wybitnego podnoszenia się stopy życiowej na wsi i uregulowania, polepszenia rent starczych kategoria młodzieży obciążonej na rzecz rodziny wzrosła z 51% do 60%. Trzeba przypomnieć, że ankieta została przeprowadzona z początkiem 1958 r. Jeśli przyjmiemy, że troska

o przyszłość rodziny okaże się w tym związku przeważnie bezprzedmiotową, to jednak wyraziła się w jakiś sposób w motywacji. Zamieszczona wyżej tabelka okazuje wpływ obciążeń rodzinnych w grupach motywów (+ = obciążenie, — = brak obciążenia). Widać z niej, że obciążenia rodzinne były dawniej we wszystkich grupach motywów, z wyjątkiem grupy C, mniej liczne. Dotykały one w porządku rosnącym grup motywów F, E, A, D, B, C. Obecnie kolejność ta uległa zmianie: E, D, F, A, B, C. Inaczej mówiąc, dawniej najmniejsza ilość obciążonych znajdowała się w grupach odwracających się od zawodu, największa zaś ilość w grupie szukającej w zawodzie nauczycielskim zarobku. Obecnie najmniejszą ilość spotykamy również w grupie E, a największą, jak dawniej, w grupach C i B.

Sprawa sympatii do dzieci, którą zostawiliśmy na koniec, uległa również zmianie. Dawniej deklarowało niechęć do dzieci 9,13% kandydatów. Obecnie ilość ta zmniejszyła się bardzo znacznie i wynosi 2,2%. Odpowiedź swą o sympatii do dzieci poparło powołanie się na swoje doświadczenie — 72%.

2. STUDIA NAUCZYCIELSKIE

Zanim przejdziemy do porównywania wyników wywiadu u kandydatów średnich i wyżej średnich zakładów kształcenia nauczycieli, rzućmy okiem na wyniki otrzymane na studium nauczycielskim. W ankiecie wzięło udział około 700 kandydatów. 13% z tej liczby odwraca się od zawodu nauczycielskiego zdecydowanie lub alternatywnie. Najliczniejszą grupę motywów wśród studentów SN stanowi grupa motywów biernych — 64,5%. Grupa A liczy 11,4%, B — 8,2%, C — 2,6%, E — 9,2%, F — 4,1%. Liczby te można interpretować tak, iż słuchacze studiów nauczycielskich obierają zawód nauczycielski w znacznej mierze pod wpływem sądów powierzchownych i motywów egocentrycznych bez uświadamiania sobie istotnych zadań zawodu nauczycielskiego. Grupy A i C stanowią zaledwie 14%, a grupy B i odwracających się od zawodu ponad piąta część kandydatów.

Zwróćmy uwagę na zjawisko, że motywacja studentów II roku nauki poprawia się tylko w grupie E i F. W innych pogarsza się, jak wykazuje tabelka:

	Grupa					
	A	B	C	D	E	F
Rok I	11,8	8	2,2	63,8	9,8	4,4
Rok II	10,2	8,8	3,8	66,2	7,8	3,2

Jeśli chodzi o zagadnienie płci i motywacji, mężczyźni mają zdecydowaną przewagę nad kobietami w grupie motywów negatywnych; kobiety

zaś we wszystkich innych, w szczególności biernej i idealnej. W poszczególnych grupach motywów stosunek ilościowy mężczyzn do kobiet ukształtował się następująco:

	W g r u p i e					
	A	B	C	D	E	F
M	29	44	37	28	546	48
K	71	56	63	72	46	52

Mężczyźni, jak widać, skłonni są więcej do stosunku negatywnego, niezdecydowania, motywacji ekonomicznej, mniej do idealnej i mieszanej, najmniej zaś do motywacji biernej. U kobiet zaś najliczniej występuje motywacja bierna i prawie na równi z nią idealna oraz na nieco niższym poziomie mieszana.

Udział środowisk społecznych w dostarczaniu kandydatów na studia nauczycielskie przedstawia następujące zestawienie:

Ś r o d o w i s k o	Dostarcza %	Miejsce
1. Nauczycielskie	9,5	IV
2. Zawody wolne	1,4	VIII
3. Urzędnicze	19,9	II
4. Funkcjonariuszy	6,6	V
5. Rzemieślnicze	9,5	III
6. Rolnicze	43,0	I
7. Robotnicze	6,6	VI
8. Nieokreślone	2,55	VII

Jak widać, chłopskie środowisko jest najliczniejsze, a po nim — urzędnicze, chociaż o połowę mniej liczne. Trzecie i czwarte miejsce zajmują nauczycielskie i rzemieślnicze. Środowisko robotnicze znajduje się dopiero na szóstym miejscu, a zawody wolne na ostatnim.

Biorąc pod uwagę wskaźniki wartości środowiskowej, okazuje się, że R I posiada środowisko nieokreślone (wskaźnik 3,2), R II — nauczyciele (3,32), R III — rolnicze (3,74), R IV — urzędnicy (4,03), R V — rzemieślnicy (4,29), R VI — funkcjonariusze (4,51), R VII — robotnicy (4,55), R VIII — zawody wolne (5,09).

Motywacja rozpatrywana ze stanowiska środowisk społecznych daje następujący obraz: najliczniej występują motywy negatywne w urzędniczym, a idealne w rolniczym. Motywy materialne obce są w środowiskach nauczycielskim i zawodów wolnych. Motywów mieszanych nie widzimy w środowiskach zawodów wolnych i nieokreślonych. Motywy niezdecydowane niewidoczne są w środowisku nauczycielskim, zawodów wolnych i nieokreślonych.

Najniższe miejsca zajmują: negatywne w robotniczym, idealistyczne w nauczycielskim i bierne w zawodach wolnych. Trzeba zaznaczyć, że wszystkie grupy motywów najliczniej występują w środowisku chłopskim, z wyjątkiem negatywnych, które tutaj znajdują się na końcu.

Jeśli zechcemy scharakteryzować środowisko ze stanowiska motywacji, to okaże się, że:

środowisko nauczycielskie nieobecne w grupach B i F, słabo reprezentowane w A i C, przoduje w grupie D i ma czwarte miejsce w grupie E,

zawody wolne występują w dwu grupach: D na przedostatnim miejscu (55%) oraz E na pierwszym miejscu,

urzędnicze zajmuje drugie miejsce w grupie B, trzecie w E, czwarte w D i najsłabsze w A i F,

funkcjonariusze zajmują pierwsze miejsce w grupie F, drugie w D oraz najniższe w grupach E i B,

środowisko rzemieślnicze znajduje się w grupie E na drugim miejscu, w F na trzecim, a w D na ostatnim,

chłopi zajmują drugie miejsce w grupie A, a ostatnie w grupie D, nie różniąc się znaczniej od pozostałych grup,

robotnicy zajmują trzecie miejsce w grupie A, B, C, D oraz przedostatnie w grupach E i F,

środowisko nieokreślone występuje najliczniej w grupach A i B oraz w grupie D, w pozostałych zaś nie jest widoczne.

Pytanie o chęć kształcenia się po ukończeniu liceum w wyższych zakładach naukowych przynosi nam pozytywną odpowiedź w 91,5%. Reszta rozsiana w grupach motywów mniej wartościowych nie miała ochoty do kształcenia się w szkołach wyższych i prawdopodobnie z góry zakładała zakończenie kształcenia się na uzyskaniu posady. Inni przystosowali się do subiektywnych i obiektywnych warunków, przede wszystkim możliwości ekonomicznych i dostania się na wyższe studia.

42% ogółu miało możność dostania się na wyższe studia. Około 37% stwierdza, że tej możliwości nie miało bądź z powodu braku uprawnień (absolwenci 4-letniego liceum pedag.), bądź braku środków ekonomicznych na dłuższe studia, bądź też braku miejsca na uczelniach wyższych. Około 21% zostawiło tę sprawę bez odpowiedzi. Tu należą kandydaci, którzy nie „próbowali szczęścia" dostania się na wyższe studia.

Jak możność wyboru studiów wyższych odbija się w motywacji wyboru zawodu nauczycielskiego, przedstawia następująca tabelka:

Odpowiedź	Grupa					
	A	B	C	D	E	F
Tak	46,4	42	62,5	38,9	53,3	36
Nie	34,8	48	25	35,5	33,9	52
Nie wiem	18,8	10	12,5	35,6	10,8	12

Możność kształcenia się w wyższych zakładach naukowych przedstawia się najlepiej w grupach C, E i A. Niemożność zaś w grupach F i B, w których góruje nad innymi kategoriami odpowiedzi. Trzecia kategoria odpowiedzi: „nie wiem" — tylko w grupie D wynosi około 26%, a w grupie A około 19%. W innych znajduje się na stosunkowo niskim poziomie.

Możność wyboru wyraża się, jak zaznaczyliśmy, najsilniej w motywacji E i A. Jeśli motywacja A nie budzi zastrzeżeń, to motywacja E — wśród kandydatów, którzy mieli możność wyboru odpowiedniej dla siebie uczelni wyższej — każe zastanowić się nad procesem wyboru u tych kandydatów. Widocznie nie był on dość pogłębiony i dopiero bezpośrednie zetknięcie się z problemem zawodu ukazało im mylność dokonanego wyboru.

Niemożność wyboru studiów wyższych wyraża się najsilniej w grupach „materialnej" i niezdecydowanej. Ten związek nie wymaga bliższych interpretacji.

Czynnik namowy nie wywarł większego wpływu na rekrutację kandydatów na SN. Objął on ok. 10% uczestników, a występuje we wszystkich grupach motywów, tzn. również w grupie idealnej (1,6%). Najliczniej w grupie negatywnej i materialnej. Można powiedzieć, że co trzeci uczestnik grupy negatywnej i co piąty grupy materialnej wstąpili na SN nie z własnej ochoty.

Obciążenie rodzinne również nie determinuje wyraźnie rodzaju motywacji. Najwięcej obciążonych znajdujemy w grupie C — 69%, potem w A — 64%, B — 62%, D — 56%, E — 50%, F — 48%. Najmniej więc wolnych od obciążeń zawiera grupa C i A, a najwięcej grupa F i E. Wynika stąd, że jakkolwiek obciążenia rodzinne nie determinują żadnej grupy motywów, to jednak zrównoważone co najmniej z ich brakiem ułatwiają zmianę zamiarów, i dalej, że motywy ekonomiczne w grupach B i C nie są ściśle związane z obciążeniami rodzinnymi.

Na pytanie o sympatię do dzieci odpowiedziało 2% kandydatów negatywnie: nie lubią dzieci. Połowa ich znajduje się w grupie odwracającej się od zawodu. Reszta w grupach C i D. Znamienne jest, że 15% uczestników odpowiedziało negatywnie na pytanie, czy przekonali się o tym swoim uczuciu do dzieci. Nie przekonali się, chociaż niewątpliwie obcowali z dziećmi, chociażby w czasie praktyki nauczycielskiej.

3. PODOBIEŃSTWO I RÓŻNICE

Porównanie wyników w liceach pedagogicznych i na studiach nauczycielskich wykazuje podobieństwa i różnice, uzasadnione tym, że obie młodzieżowe kategorie są kandydatami na nauczycieli, a różnią się wiekiem, dojrzałością umysłową, poziomem i możliwościami studiów.

Zajmiemy się tymi podobieństwami i różnicami w ich syntetycznych ujęciach.

Zacznijmy od stwierdzenia, że znajdujemy:

	W liceach pedagogicznych	Na studiach nauczycielskich
Afirmujących zawód	84,4%	86,7%
Odwracających się	15,6%	13,3%

Więc różnice, jakkolwiek niewielkie, przypadają na rzecz studiów nauczycielskich.

Pod względem płci różnice są poważniejsze:

	Płci męskiej	Płci żeńskiej
W liceach pedagogicznych	18%	82%
Na studiach nauczycielskich	48%	52%

W liceach pedagogicznych jest wielokrotna przewaga dziewcząt, na studiach nauczycielskich zaś poziom prawie wyrównany.

Interesujące są różnice w motywacji obu kategorii kandydatów. Stosunki ilościowe w grupach motywów przedstawia następujące zestawienie:

	Grupa					
	A	B	C	D	E	F
Liceum pedagogiczne	20,17	2,01	1,00	60,9	12,6	3,4
Studium nauczycielskie	11,4	8,2	2,6	64,5	9,2	4,1

Podobieństwa: w obu kategoriach kandydatów grupa motywów biernych jest najliczniejsza, a mieszanych najsłabsza.

Różnice: licealiści wykazują znacznie więcej motywów idealnych i pewną przewagę w motywacji negatywnej od kandydatów z SN. Ci zaś wykazują znaczną przewagę w grupie materialnej i pewną przewagę w grupach D i F.

Znajdujemy również różnice w treści motywacji, co do jakości, jak i formy. W grupie A znajdują się motywy głębszej natury społeczno-narodowej, których na ogół brak w motywacji licealistów. Znajdujemy tu również obce licealistom motywy w grupie D, jak: chęć podwyższenia kwalifikacji, ucieczka przed koszarową służbą wojskową, feminizm (zawód nauczycielski przystoi kobiecie) i zmienność.

Płeć wykazuje również różnice w grupie motywacji. Kobiety górują nad mężczyznami we wszystkich grupach motywów obu typów szkół:

Grupy	A		B		C		D		E		F	
Płeć	m	ż	m	ż	m	ż	m	ż	m	ż	m	ż
Licea pedagogiczne	13	87	19	81	10	90	14	86	41	59	26	74
Studia nauczycielskie	29	71	44	56	37,5	62,5	27,6	72,4	54	46	48	52

z wyjątkiem grupy negatywnej SN, gdzie przewagę mają mężczyźni. Z zestawienia również widać, że mężczyźni na SN mają we wszystkich grupach przewagę nad licealistami, a w grupie E również nad kobietami SN; młodzież zaś żeńska liceów pedagogicznych ma we wszystkich grupach przewagę nad kobietami na SN.

Warto zaznaczyć, że w motywacji biernej pierwsze miejsce w liceum pedagogicznym zajmuje miłość dzieci (prawie połowa uczestników tej grupy); SN — zamiłowanie do zawodu (około 1/3 kandydatów tej grupy). Te dwa rodzaje i „praca nauczycielska" jako motyw idą na czele i obemują w LP ok. 86%, a na SN — 72% uczestników motywacji biernej. Motywy romantyczno-tradycjonalistyczne i estetyczno-oportunistyczne są w obu typach szkół ilościowo zbliżone.

Motywy negatywne są również ilościowo zbliżone. Odwracają się od zawodu ze względu na chęć dalszych studiów w SN — 55,4%, podjęcia innej pracy nie nauczycielskiej w LP — 25,88%, na SN — 16,6%; z różnych powodów w LP — 21,12%, na SN — 25%, w tym bez podania powodów na LP — 12,5%, na SN — 21,4%.

Zagadnienie rangi liczebności i wartości środowisk społecznych przedstawia się odmiennie w obu typach szkół.

Oto zestawienie:

Środowisko społeczne	Ranga liczebności		Ranga wartości	
	LP	SN	LP	SN
Nauczyciele	VI	IV	VIII	II
Zawody wolne	VIII	VIII	IV	VIII
Urzędnicy	IV	II	VI	IV
Funkcjonariusze	V	V	V	VI
Rzemieślnicy	II	III	III	V
Środowisko robot.	III	VI	II	VII
Rolnicy	I	I	I	III
Nieokreślone	VII	VII	VII	I

W obu typach pierwsze miejsca pod względem ilościowym zajmuje środowisko chłopskie. W SN na drugim miejscu stoją urzędnicy, na trzecim rzemieślnicy. W LP zaś rzemieślnicy i robotnicy, którzy w SN zajmują dalekie miejsca. Jeśli chodzi o rangę wartości, różnice są znaczne. Środowisko nauczycielskie na SN przoduje, za nim idzie rolnicze i urzędnicze, a robotnicze na przedostatnim miejscu. W LP zaś przoduje rolnicze, a za nim robotnicze i rzemieślnicze.

Zagadnienie chęci do dalszego kształcenia się ma odmienne znaczenie dla absolwentów szkoły podstawowej i szkoły średniej. Dla pierwszego to sprawa wejścia w kulturę, dla drugiego — wzniesienia się na wyższy poziom i wejścia do sztabu kultury i gospodarki. Dlatego odpowiedź negatywna ma różne znaczenie i jest nieporównalna. Zaznaczamy więc tylko, że w LP znalazła się taka odpowiedź, jako zjawisko wyjątkowe (0,29%); na SN zaś nie była zjawiskiem rzadkim (8,5%).

Jeżeli chodzi o możność wyboru pożądanego typu szkoły, to ci, którzy twierdzili, że nie mieli możności wyboru, stanowią w liceach pedagogicznych ok. 27%, na studiach nauczycielskich — 37%. W obu kategoriach kandydatów ten znaczny odsetek pozbawiony możności wyboru związany jest z motywacją charakteru materialnego; poza tym w LP ze wzrostem motywów mieszanych, na SN — motywów alternatywnych.

Kandydatów z „namowy" mieliśmy w LP ok. 15%, na SN ok. 10%. W obu kategoriach „namowa" wiązała się w znacznej mierze z niepożądaną motywacją E i B.

Obciążenia rodzinne obarczały w LP ok. 61%, na SN ok. 57%. Wielkości, jak widać, zbliżone. Warto zwrócić uwagę, że mniejsza ilość obciążeń tu i tam wiąże się ze wzrostem motywacji biernej i negatywnej, większa zaś ilość z grupami zawierającymi w zupełności lub częściowo motywy materialne oraz z grupą idealną.

Sprawa braku sympatii do dzieci w obu kategoriach kandydatów wykazuje bardzo zbliżone wielkości: w LP — 2,2%, na SN — 2%. Spotykamy to zjawisko najczęściej, co najmniej w połowie wypadków w grupie negatywnej, po niej w materialnej i biernej — zarówno w LP, jak i w SN.

MAKSYMILIAN MACIASZEK

O NIEDOMAGANIACH W PRACY STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO

Nie chcemy bynajmniej silić się na pełny rejestr niedomagań. Istnieje bowiem obiektywna trudność w ocenie pracy SN. Jakie w tym wypadku zastosować kryteria? W ocenie pracy szkół przyjęła się metoda konfrontacji osiągniętych wyników z wymaganiami obowiązujących programów nauczania. To kryterium, które nazwać można ilościowym, jest stosunkowo pewne i w miarę obiektywne. Przeniesione jednak na teren zakładów kształcenia nauczycieli okazuje się niewystarczające, gdyż problemem co najmniej dyskusyjnym jest zakres wymagań określony programem. Zatem sprawdzanie wyników taką metodą nie da poglądu na stopień przygotowania kandydatów do zawodu. Nie wystarcza bowiem skontrolowanie zakresu opanowanego przez kandydatów materiału nauczania (ocena ilościowa). Nie w mniejszym bowiem stopniu interesuje nas operatywność wiedzy (ocena jakościowa), tzn., czy wynikają z niej dyrektywy praktycznego działania pedagogicznego. W ocenie uwzględniamy więc nie tylko wiadomości, lecz również umiejętności. Te ostatnie decydują o zawodowym charakterze uczelni, za jaką chcemy uważać SN. Ponadto z analizy zawodu nauczycielskiego wynika, że powodzenie w nim zapewnia stałe aktualizowanie wiadomości i doskonalenie umiejętności.

Przystępując do oceny pracy zakładu, postawić można trzy pytania:

1. Czy wyposażono kandydatów w gruntowne wiadomości oraz czy przyswojono im podstawowe umiejętności pedagogiczne niezbędne do podejścia pracy w szkole podstawowej?
2. Czy ukształtowano pożądane w zawodzie cechy osobowości?
3. Czy zaprawiono kandydatów do dalszego samokształcenia [1], które jest warunkiem skuteczności pracy nauczycielskiej?

Wprawdzie pytania te nie precyzują jeszcze zakresu wymagań, niemniej jednak wskazują drogę, na której należy poszukiwać rozwiązań.

Jak w świetle powyższych kryteriów kształtuje się sytuacja w SN? Co sprawia, że efekty pracy są niewspółmierne do wkładanego przez wykładowców wysiłku? Dlaczego dość często w ocenie absolwentów domi-

[1] Gdy mowa o samokształceniu mamy na uwadze zarówno usprawnianie umiejętności kandydata w pracy zawodowej, jak też zdolność i chęć (wzbudzone zainteresowania) do pogłębiania wiedzy w wybranej dziedzinie z jednoczesnym zorganizowaniem sobie warsztatu pracy (korzystanie z biblioteki, przyswojenie techniki pracy umysłowej itp.).

nują akcenty krytyki o ich niezadowalającym przygotowaniu do pracy w szkole? Co powoduje to paradoksalne zjawisko, że niektórzy kierownicy szkół chętniej widzą u siebie absolwenta liceum pedagogicznego niż absolwenta SN?

Pragniemy zwrócić uwagę na niektóre tylko niedomagania w pracy SN, próbując jednocześnie ujawnić ich źródła.

1. CZY SPECJALISTYCZNY CHARAKTER SN?

O charakterze uczelni decyduje przede wszystkim plan studiów. Ujmuje on treści nauczania w dwie grupy przedmiotów: przedmioty grupy „A" — wspólne wszystkim kierunkom studiów — oraz grupy „B", obejmujące kierunek studiów w zakresie wybranego przedmiotu, tzw. przedmiotu specjalizacji. Proporcje wymiaru godzin obydwu grup przedmiotów układają się różnie, w zależności od kierunku studiów. W większości wypadków przewagę wykazuje grupa przedmiotów specjalizacji[2] — grupa „B".

Z planu studiów wynika wyraźnie specjalistyczny charakter SN. Przy czym za specjalizację uważa się tylko przedmiot nauczania. Powstaje wątpliwość, czy kandydata, absolwenta liceum ogólnokształcącego, można w SN przygotować do zawodu w charakterze specjalisty? W medycynie jest to niemożliwe, aby absolwent liceum ogólnokształcącego nawet po pełnych wyższych studiach wychodził z akademii jako specjalista. Nasuwa się porównanie z medycyną, gdyż te dwa zawody, nauczyciel i lekarz, mają do czynienia z żywym człowiekiem, gdzie zasada „primo non nocere" nabiera specjalnej wagi.

W dziedzinie szkolnictwa obserwuje się wyraźnie nadużywanie terminu „specjalista". Trzeba mu przywrócić właściwe prakseologiczne znaczenie. Za specjalizację przyjęło się na ogół uważać wyższy stopień kwalifikacji zawodowej, która ogranicza dziedzinę działania na rzecz jego pogłębienia. Jesteśmy więc skłonni używać określeń: wprowadzenie do zawodu, jako przygotowanie do pełnienia szerszego zakresu czynności, w dodatku typowych, oraz specjalizowanie w zawodzie, równoznaczne z ograniczeniem zakresu działalności z jednoczesnym pogłębieniem i zdolnością do rozwiązywania trudności (wypadków nietypowych).

Przez wprowadzenie kandydata do zawodu nauczycielskiego rozumiemy przygotowanie go do podjęcia pracy na szczeblu nauczania początkowego oraz w klasach starszych w zakresie wybranego przedmiotu. Nie oznacza to jeszcze przygotowania specjalisty. Specjalistą może być kandydat dopiero po odpowiednim okresie praktyki i dodatkowych studiach na poziomie wyższym. Istnieje też możliwość wyspecjalizowania się na drodze samokształcenia, bez ukończenia wyższej uczelni. Przy tym dostrzegając

[2] Doliczając jeszcze do przedmiotu specjalizacji tzw. przedmiot do wyboru, to stosunek ten zwiększa się jeszcze na korzyść grupy „B".

w pracy szkolnej dwie wyodrębniające się dziedziny, tj. nauczanie początkowe i nauczanie przedmiotu, należy konsekwentnie przewidzieć specjalizowanie się w nich. Tymczasem dotychczas widzi się możliwości specjalizacji tylko w przedmiocie nauczania.

Wydaje nam się, że nie ma obecnie warunków ani potrzeby występowania z wnioskami, by każdy nauczyciel był specjalistą. Zresztą SN wbrew swoim założeniom nie wywiązują się z zadań specjalizowania.

Dość często wykładowcy, jak i szkoły, w których pracują absolwenci, oceniają krytycznie efekty przygotowania kandydatów zarówno w zakresie przyswojonego materiału rzeczowego, jak i przygotowania metodycznego. Pomijam już trudności w przydziale godzin takiemu „specjaliście".

Skądinąd słuszne tendencje do rozbudowy naukowego kursu przedmiotu specjalizacji wpływają niekorzystnie na pedagogiczne przygotowanie do pracy z dziećmi. Cały wysiłek kadry wykładowców koncentruje się w tym przypadku na przyswojeniu kandydatowi wiedzy w zakresie przedmiotu. Przygotowanie pedagogiczne jest tylko marginesem.

Czy ostrzegając przed zbyt ambicjonalną rozbudową przedmiotu specjalizacji, chcemy obniżać poziom przygotowania kandydata? Poziom ten nie jest przecież uwarunkowany tylko ilością przyswojonej wiedzy. Częściej decyduje o nim sposób przyswojenia kandydatowi wiadomości i twórcze ich wykorzystanie. Przy czym wymaganie wysokiego poziomu odnosi się nie tylko do przedmiotu specjalizacji, lecz również do tych wszystkich dyscyplin naukowych, które mają wielkie znaczenie w przygotowaniu kandydata do działania.

Absolwent dotychczasowego SN chce być raczej wykładowcą przedmiotu niż wychowawcą dzieci i młodzieży. Tymczasem szkoła nasza czeka na dobrze przygotowanych do zawodu nauczycieli-wychowawców. Studium nauczycielskie w obecnych warunkach pełnić może funkcję zakładu wprowadzającego do zawodu, tj. przygotować kandydata do pracy w szkole podstawowej, na szczeblu nauczania początkowego i nauczania systematycznego w zakresie wybranego przedmiotu. Jest to równoznaczne z przyznaniem mu kwalifikacji podstawowych, w odróżnieniu od kwalifikacji specjalistycznych.

2. BRAKI W TREŚCIACH NAUCZANIA

Jest rzeczą wprost paradoksalną, aby przy obecnym, zewsząd sygnalizowanym, przeciążeniu kandydatów zwracać jeszcze uwagę na braki w treściach przygotowania zawodowego. Nie proponując na razie rozwiązań programowych, chcemy tylko wskazać na pewne niedomogi w tym zakresie. Wynikają one przede wszystkim z nastawienia SN na przedmiot specjalizacji. W konsekwencji tego wszystkie inne treści nauczania, po-

trzebne w pracy nauczyciela, potraktowane są z konieczności pobieżnie i skrótowo.

Pedagogika jako nauka wymaga solidnej podbudowy filozoficznej, która jest podstawą zrozumienia określonych systemów wychowawczych. Ważne są tu szczególnie odpowiedzi filozofii na trzy zasadnicze pytania: czym w swej istocie jest świat, jaka jest istota człowieka i jaka jest rola człowieka w świecie [3]. Zagadnienia te rzutują w sposób bezpośredni na kształtowanie się ideału wychowawczego oraz problematykę naukowego poglądu na świat.

Kandydat na nauczyciela powinien mieć ponadto dokładną orientację w zagadnieniach współczesnej ekonomiki ze specjalnym uwzględnieniem kierunku przebudowy wsi. W przygotowaniu filozoficznym nauczyciela musi znaleźć odpowiednie miejsce nauka o społeczeństwie (socjologia). Wymaga tego nie tylko konieczność rozumienia przez kandydata mechanizmu rozwoju społecznego, lecz socjologia stanowi jednocześnie podbudowę do lepszego poznawania dziecka na tle środowiska (podbudowa psychologii), a więc warunków i możliwości wychowawczych współczesnej rodziny, czasu odpoczynku dziecka, prawa do zabawy itp.

Specjalną rolę w przygotowaniu żawodowym kandydatów spełniać powinna logika, szczególnie w rozwiązywaniu problemów łączenia teorii z praktyką. Chodzi tu przede wszystkim o dotychczas mało opracowane zagadnienia, jak zagadnienie przewidywania i wyjaśniania zjawisk oraz uzasadnianie i sprawdzanie przewidywań, zagadnienie eksperymentu, indukcji eliminacyjnej, prawdopodobieństwa itp [4]. Zagadnienia te pomogą kandydatowi na przeprowadzenie pełniejszej analizy działalności poznawczej ucznia od strony logiki.

W planach studiów i programach nauczania zbyt skromne miejsce zajmuje nauka o dziecku (pedologia). W gronie pedagogów nie trzeba uzasadniać jej specjalnej roli w praktycznej działalności nauczyciela. Wszechstronne poznanie dziecka prowadzi do jego rozumienia, co gwarantuje zastosowanie odpowiednich metod postępowania i umożliwia działanie modyfikacyjne, w odróżnieniu od stereotypowych, rutyniarskich chwytów. Dyscypliną, która w zakresie nauki o dziecku charakteryzuje się wyjątkowo szybkim rozwojem, jest niewątpliwie psychologia. Jej usługowa funkcja w stosunku do działalności dydaktycznej i wychowawczej wymaga szerszego i głębszego potraktowania zagadnień psychologii wychowawczej i rozwojowej. Psychologia, chcąc służyć rzetelną wiedzą dla zrozumienia dziecka, z którym się rzeczywiście stykamy (a nie dziecka postulowanego), uwzględniać musi również zagadnienia defektologii.

[3] K. Sośnicki: *Potrzeby współczesnej pedagogiki polskiej.* „Nowa Szkoła" r. 1959, nr 10.

[4] K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką w nauczaniu* (praca w druku).

Wszechstronnego poznawania dziecka nie można sprowadzić jedynie do sfery psychologiczno-socjologicznej. Niemniej ważną sprawą w procesie oddziaływania pedagogicznego jest somatyczna strona osobowości ucznia, tj. znajomość funkcji organicznych dziecka oraz tych czynników, które zapewniają prawidłowy rozwój fizyczny i umożliwiają przebieg procesu wychowawczego w warunkach korzystnych dla zdrowia dziecka. Rolę tę spełniają dwa przedmioty nauczania: anatomia i fizjologia dziecka oraz higiena szkolna. Pierwszy z tych przedmiotów powinien być wprowadzony do planu studiów, drugi wymaga jedynie innego potraktowania.

W związku z postulatami reformy szkoły do wielkiego problemu urasta przygotowanie politechniczne i produkcyjne kandydata. Dotyczy to zarówno wiadomości i umiejętności w zakresie odpowiednich przedmiotów ogólnokształcących, jak i rozumienia roli pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży. Stąd przedmioty nauczania cyklu politechnicznego należałoby tematycznie powiązać z naukowymi podstawami produkcji, w teorii i praktyce. Przygotowanie praktyczne w tym zakresie zdobywałby kandydat przez pracę produkcyjną w ośrodkach rolnych lub fabrykach. Poza tym uczelnia powinna rozbudować inne formy kontaktu z zakładami pracy, jak np. zwiedzania, zapraszanie robotników na uroczystości szkolne lub też wyjazdy zespołów artystycznych do zakładów pracy. Niezależnie od tego w kursie pedagogiki kandydat powinien sobie przyswoić założenia wychowawcze kształcenia politechnicznego oraz zdobyć umiejętności potrzebne do organizowania pracy produkcyjnej oraz społecznie użytecznej.

Program pedagogiki (teorii nauczania i wychowania) w dotychczasowym ujęciu jest zbyt oderwany od praktyki. Jego tradycyjne treści za mało uwzględniają elementy struktury działania. Program nie określa istoty działania pedagogicznego, w którym aktywny jest nie tylko podmiot, lecz i przedmiot oddziaływania (wychowanek). Specyficznym bowiem dla działania pedagogicznego jest wyjątkowa jego plastyczność, modyfikacyjność. Za mało uwagi poświęca się w teorii wychowania problemowi samorządności dziecięcej i zagadnieniu autorytetu nauczyciela.

Teoria nauczania w zbyt słabym stopniu uwzględnia obecne tendencje dydaktyki myślenia przez łączenie teorii z praktyką. W konsekwencji nowego określenia wymaga kierownicza rola nauczyciela w rozwijaniu różnorodnej aktywności ucznia, co z kolei wzbogaca repertuar metod i środków nauczania. Teoria nauczania potraktowana jest w programie typowo werbalnie; brak systemu ćwiczeń, które są niezbędnym ogniwem w kształtowaniu odpowiednich umiejętności. W ramach kursu dydaktyki kandydat powinien opanować również nowe techniki w pracy szkolnej, jak posługiwanie się rzutnikiem, episkopem, epidiaskopem, filmem, radiem i telewizorem.

Przydział godzin na metodykę nauczania początkowego uważać należy w planie studiów za symboliczny. W rezultacie obserwujemy ze strony

kandydatów lekceważący stosunek do tego przedmiotu. Poza stroną ilościową hasła metodyki są „ubogie" w treść i wykazują brak powiązania z materiałem rzeczowym przedmiotów nauczania w klasach młodszych.

W metodyce nauczania początkowego jak i w metodyce przedmiotu fakultatywnego zbyt mało uwzględniony jest aspekt psychologiczny. Stąd rodzi się niebezpieczeństwo traktowania różnych metod i sposobów oddziaływania pedagogicznego jako uniwersalnych chwytów. Tymczasem o skuteczności metod pedagogicznych decyduje przede wszystkim ich uwarunkowanie psychologiczne. Ponadto w wielu wypadkach metodyki dublują hasła programu dydaktyki, co niepotrzebnie przedłuża okres ich realizacji. Podczas gdy kurs dydaktyki zaznajamia kandydatów z podstawami działania dydaktycznego, to metodyka jest konkretyzacją podstaw działania na poziomie nauczania początkowego oraz nauczania systematycznego. Wyodrębnienie tych dwóch szczebli ma też swoje konsekwencje w układzie przedmiotów nauczania w planie studiów — metodyki powinny być poprzedzone pełnym kursem teorii nauczania (dydaktyki).

Grupa przedmiotów artystycznych i technicznych jest nadal traktowana przez kandydatów jako zagadnienie drugorzędne. Niejednokrotnie wykonanie prymitywnej zabawki czy też śpiew piosenek dziecięcych wywołują wśród kandydatów przejawy lekceważącego i żartobliwego stosunku. Wynika z tego uwaga pod adresem programów, aby ich treści w większym stopniu odzwierciedlały rzeczywiste potrzeby kandydatów w prowadzeniu lekcji próbnych, aby wzbogacały ich zdolności ekspresyjne, a przez to wzmacniały kontakt z uczniami. Stąd w programie rysunku należałoby między innymi uwzględnić kształtne pisanie na tablicy szkolnej, co niewątpliwie wpłynie korzystnie na przeprowadzanie pierwszych lekcji próbnych. Ponadto możliwie szeroki repertuar pieśni, gier i zabaw ułatwi kandydatowi pracę w klasach młodszych. Ogólnie program przedmiotów grupy artystycznej i technicznej powinien w większym stopniu uwzględniać potrzeby kandydata w prowadzeniu zajęć z dziećmi młodszymi.

Wprowadzenie do planu studiów przedmiotu „kultura żywego słowa" jest z całą pewnością wielkim osiągnięciem. Wyraża to troskę o wysoki poziom języka nauczyciela, o przyswojenie wielu technik w wyrażaniu myśli i uczuć w zależności od przekazywanych treści. Z tych względów program ten powinien przewidywać system ćwiczeń oparty początkowo na tekstach z literatury dla dorosłych, aby w miarę zaawansowania przejść na teksty literatury dla dzieci.

W zakresie przedmiotu fakultatywnego (świadomie używamy tego terminu zamiast przedmiot specjalizacji) liczyć się należy z realnymi możliwościami w czasie dwuletniego kursu. Stąd wszelkie ambicje „uniwersyteckie", zarówno w odniesieniu do zakresu przyswojonego kandydatom materiału, jak i osiągnięcia poziomu, oceniać należy w kategoriach „pobożnych życzeń". Obecny program tego przedmiotu jest więc przeładowany i stąd realizowany w sposób werbalny.

Omawiając braki w zakresie treści nauczania w SN, wskazaliśmy tylko na zasadnicze kwestie. Przez ich wyliczenie nie chcielibyśmy bynajmniej sugerować generalnego zwiększenia liczby godzin przedmiotów nauczania; jesteśmy nawet za zmniejszeniem tygodniowego wymiaru obowiązkowych zajęć kandydata na rzecz samodzielnej jego pracy. W niektórych przedmiotach, np. w metodyce nauczania początkowego, istnieje niewątpliwie potrzeba zwiększenia liczby godzin. W zasadzie rozwiązanie problemu treści widzimy w odpowiednim ich d o b o r z e, który w większym stopniu uwzględniać powinien potrzeby działalności zawodowej kandydata. Jest to jednocześnie problem właściwych metod realizacji programów.

3. JEDNOSTRONNOŚĆ METOD NAUCZANIA

Z tendencji do zrealizowania przeładowanego planu studiów i programu nauczania wynika uprzywilejowanie metody wykładu w SN. Jakkolwiek nie kwestionujemy roli dobrego wykładu w rozwijaniu myślenia kandydatów, to sprowadzanie całej niemal pracy dydaktycznej do tej metody uznać trzeba za zjawisko wielce niepożądane. Tym więcej w zakładach kształcenia nauczycieli jako szkole zawodowej, która ma nie tylko wyposażyć kandydata w wiadomości, lecz i w umiejętności, istnieje potrzeba stosowania wielu metod. Wykład może mieć zastosowanie jedynie wówczas, gdy temat wymaga systematycznego przedstawienia lub też stanowi niezbędne wprowadzenie i przygotowanie do samodzielnej pracy. Wykłady z każdego przedmiotu dotyczą wybranych zagadnień.

Z innych metod, które powinny znaleźć jak najszersze zastosowanie w SN, to d y s k u s j a i różnorodne formy ć w i c z e ń. Szczególnie te dwie metody pobudzają kandydata do samodzielnej pracy, która powinna być w sposób zasadniczy rozbudowana. Kandydat poza wykładami musi mieć czas na samodzielne zdobywanie wiadomości (studiowanie).

Wszystkich potrzeb zawodowych nie zaspokoi nawet najlepszy zakład kształcenia. Praca w szkole stawia przed nauczycielem coraz nowe problemy wychowawcze, dydaktyczne, polityczne, ekonomiczne, oświatowe, kulturalne. Trudno wyobrazić sobie taką sytuację, aby jakikolwiek zakład mógł wyposażyć kandydata w taki zakres wiedzy i umiejętności, które uzdolnią go do pełnienia obowiązków przez cały czas swej kariery zawodowej. Nowe problemy rozwiązywać można jedynie na drodze samokształcenia. Jest ono aktualne w każdym zawodzie, nie będzie jednak przesadą, gdy powiemy, że w zawodzie nauczycielskim nabiera ono specjalnej wagi. Stąd w pracy SN dominować muszą te metody, które zaprawiają kandydata do samodzielnej pracy i wyrabiają stałą tendencję do samokształcenia. W takim rozumieniu samodzielnej pracy nie można sprowadzać jedynie do studium teoretycznego (np. literatury zagadnienia), lecz jest nią również przygotowanie pracy dyplomowej oraz wszelkie formy próbnego dzia-

łania dydaktycznego. Dotychczasowe prace dyplomowe nie spełniają postulatu samodzielności [5].

Przerzucenie ciężaru przygotowania zawodowego na samodzielną pracę nie oznacza odciążenia wykładowców. Wręcz odwrotnie, taka tendencja nakłada na nich obowiązek kierowania samodzielną pracą kandydatów i służenia im pomocą. Efekty tego możliwe są jedynie przy daleko idącej indywidualizacji w procesie przygotowania zawodowego. Do SN zgłaszają się bowiem kandydaci z różnymi możliwościami osobowymi (z talentem i bez talentu), a w procesie ich kształcenia obserwujemy różny stopień zaawansowania. Wszelkie zatem metody pracy SN uwzględniać powinny indywidualne różnice w możliwościach i w zaawansowaniu kandydatów. Daje to pełniejszą gwarancję osiągnięcia lepszych wyników pracy.

4. PRAKTYCYSTYCZNE TENDENCJE W PRZYGOTOWYWANIU KANDYDATÓW

Jest już niemal truizmem przypominanie, że do podjęcia działalności pedagogicznej n i e w y s t a r c z a t y l k o w i e d z a. Konieczne są jeszcze z d o l n o ś c i i u m i e j ę t n o ś c i przekazywania jej uczniom; ogólnie kandydat musi zdobyć umiejętności prawidłowego organizowania procesu nauczania i wychowania.

Dotychczasowe sposoby przygotowania zawodowego sprowadzają się najczęściej do podawania wiedzy pedagogicznej oraz pewnych form zaprawiania kandydatów do praktycznej działalności. Przy tym podawana wiedza najczęściej nie prowadzi do formułowania określonych dyrektyw postępowania. Na ogół stwierdza się brak powiązania teorii z praktyką. Przystępując do prowadzenia lekcji, kandydat w zasadzie nie korzysta z wiedzy pedagogicznej, lecz częściej z praktycznych rozwiązań, przyswojonych od nauczyciela w szkole ćwiczeń czy też nauczycieli, u których odbywa praktykę terenową. Kandydat nie jest zdolny do zintegrowania podstawowych elementów każdego aktu działania, jak cel i wynik, sposoby i środki oraz warunki [6]. W szczególności nie respektuje podstawowej dyrektywy, że „...wszelka reguła praktyczna jest podporządkowana warunkom ograniczającym jej ważność i pole jej stosowalności" [7].

Specyficzną dla pracy z dzieckiem jest wyjątkowa labilność sytuacji. Nasz przedmiot oddziaływania, dziecko, różni się w sposób zasadniczy od przedmiotu oddziaływania w technice. W technice przedmiot ten ma na ogół określone właściwości i wystarczy je poznać, aby prawidłowo i skutecznie nań oddziałać. Tymczasem w dziedzinie wychowania przedmiotem naszego oddziaływania jest osobowość wychowanka, która między innymi

[5] Maksymilian Maciaszek: *Co jest wart taki egzamin?* „Nowa Szkoła" r. 1959 nr 12.
[6] S. Szuman: *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka.* Wrocław 1955 Wydawnictwo PAN s. 36.
[7] G. Hostelet: *Metodologia naukowego badania czynności ludzkich.* „Myśl Współczesna" r. 1947 nr 7—8 (14—15) s. 104.

charakteryzuje się tym, że nie poddaje się biernie wpływom podmiotu, lecz sama aktywnie uczestniczy w procesie wychowania.

Działalność wychowawcza, w odróżnieniu od działalności technika, jest w większym stopniu uzależniona od właściwości charakterologicznych podmiotu działającego, tj. wychowawcy. Schematycznie, oczywiście bardzo krańcowo rzecz przedstawiając — w zawodach technicznych mamy po jednej stronie aktywny podmiot, po drugiej — bierny przedmiot, natomiast w procesie wychowania aktywnym jest zarówno podmiot, jak i przedmiot działania wychowawczego[8]. Dlatego też oddziaływanie wychowawcze charakteryzuje się wyjątkową m o d y f i k a c y j n o ś c i ą.

Przy dotychczasowych sposobach kształcenia kandydat w najlepszym wypadku opanowuje techniczną, schematyczną, stronę działalności pedagogicznej. Nie potrafi w pełni rozeznać sytuacji wychowawczej, a przede wszystkim zrozumieć wychowanka, poznać jego motywy reakcji. W konsekwencji sposoby oddziaływania są stereotypowe, nieadekwatne do określonej sytuacji wychowawczej. Oderwanie działalności praktycznej od teorii prowadzi zazwyczaj do ciasnego praktycyzmu.

W przygotowywaniu nauczyciela obserwuje się zachwianie proporcji między wiadomościami a umiejętnościami. Obecnie istniejące zakłady kształcenia nauczycieli nastawione są prawie wyłącznie na wyposażenie kandydata w wiadomości, zakładając milcząco, że „wiedzieć" oznacza już „umieć", a więc kształtowanie umiejętności jest procesem, który dokonuje się w zasadzie samorzutnie, i to dopiero w pracy zawodowej. Charakterystyczną jest rzeczą, że to zachwianie proporcji między wiadomościami a umiejętnościami wzrasta na niekorzyść tych ostatnich w miarę podnoszenia się stopnia przygotowania i stąd jest największe na wyższym poziomie kształcenie. Nie chcemy przez to powiedzieć, aby sytuację w liceach pedagogicznych, w których stosunkowo wiele czasu poświęca się na rozwiązania praktyczne, uznać można za prawidłową. Mamy tam częściej do czynienia z działaniem bez uzasadnienia teoretycznego.

Zatem obecna sytuacja w SN w dziedzinie przygotowywania praktycznego charakteryzuje się:

a) nastawieniem prawie wyłącznym na podawanie wiadomości i niedocenianiem procesu kształtowania umiejętności;
b) niedostatecznym powiązaniem wiadomości z odpowiednimi umiejętnościami;
c) przyswojeniem tylko technicznej (schematycznej) strony działalności pedagogicznej przy braku zdolności do modyfikacji.

Nie sprzyja to, rzecz oczywista, kształtowaniu twórczej postawy kandydata, lecz odwrotnie, prowadzi z konieczności do ciasnego praktycyzmu.

[8] Z. Kallenbrun: *Pojęcie sprawiedliwego nauczyciela-wychowawcy według opinii dziecka.* „Pedagogium". Czasopismo poświęcone psychologii nauczyciela i sposobom jego kształcenia r. 1939 nr 3 s. 219—280.

Czy sytuacja ta jest wynikiem obiektywnych warunków, tj. planu studiów i programów, czy też subiektywnych, zależnych od metod stosowanych przez wykładowców? I jedne, i drugie czynniki składają się na niedostateczne przygotowanie kandydatów do praktycznej działalności.

Tendencje specjalistyczne SN, które w konsekwencji doprowadziły do przeładowania planu studiów i programu materiałem rzeczowym przede wszystkim w zakresie przedmiotu „specjalizacji", nie stwarzają warunków do pogłębienia przygotowania pedagogicznego kandydata i w związku z tym do organizowania różnorodnych form jego praktycznej działalności. Kandydaci prowadzą zaledwie kilka lekcji próbnych nie zawsze (z braku czasu) pod kierunkiem pedagoga lub metodyka. Nikt nie łudzi się, że są one wystarczającą zaprawą do podjęcia pracy szkolnej, gdy w dodatku znowu z braku czasu nie prowadzi się szczegółowych ćwiczeń praktycznych w związku z realizacją programu pedagogiki i metodyk. Z konieczności właściwe kształtowanie umiejętności pedagogicznych przesuwa się dopiero na okres praktyki w szkole, gdzie kandydat, nie mając dostatecznej zaprawy do podjęcia działalności pedagogicznej, czyni to metodą prób i błędów. Nie może bowiem być mowy o kierowaniu praktyką przez zakład, gdy to kierownictwo ogranicza się tylko do strony organizacyjnej (odbywa się jednorazową odprawę z kierownikami szkół). Właściwą praktykę prowadzą więc z konieczności kierownik i zainteresowani nauczyciele, każdy z nich na swój sposób i nie zawsze prawidłowo. A więc nie zakład zaprawia ich do działalności praktycznej, lecz dopiero szkoła. Wszystko zależy od tego, do kogo trafi kandydat na praktykę; czy do nauczyciela stosującego nowoczesne metody, czy też do nauczyciela zrutynizowanego, pracującego metodami tradycyjnymi. Nie rozwiązują również sytuacji częste hospitacje lekcji kandydata przez wsystkich wykładowców SN, gdyż znowu każdy z nich w swoisty sposób udziela instruktażu.

W takich warunkach praktyka w szkole, bez dostatecznej zaprawy w zakładzie (szkole ćwiczeń), nie jest końcowym ogniwem w procesie kształtowania umiejętności (a takim być powinna), lecz dopiero początkowym, i to z reguły bez powiązania z teorią działania. Umiejętności więc kandydata kształtuje nie SN, lecz szkoła. SN w najlepszym wypadku daje przygotowanie teoretyczne (nie licząc za praktykę paru lekcji), a praktyczne — dopiero szkoła. Trudno w tym przypadku mówić o powiązaniu teorii z praktyczną działalnością.

Warunki obiektywne tylko częściowo usprawiedliwiają niedostateczne przygotowanie kandydata do działalności praktycznej. Wiele można by poprawić przez właściwą organizację procesu kształtowania umiejętności kandydata. Jest to już dziedzina metod pracy zakładu. Dotyczy to poznawania przez kandydatów struktury działania pedagogicznego, opracowania systemu ćwiczeń w zakresie szczegółowych elementów działania, podejmowania próbnego działania przez fragmenty lekcji (praktykę asystencką), całe jednostki lekcyjne (lekcje próbne), opanowanie systemu pracy szkoły

(próbną pracę w szkole). Ramy tego artykułu nie pozwalają na omówienie wszystkich zagadnień procesu kształtowania umiejętności pedagogicznych. Proces ten wymaga oddzielnego opracowania [9].

W rozwiązywaniu problemu kształtowania umiejętności nieobojętną jest również sprawa zdobywania doświadczenia pedagogicznego przez kandydatów. Obecnie pierwsze kontakty kandydatów z uczniami zjawiają się zbyt późno, bo z reguły w drugim roku studiów. Przy dwuletnich studiach pozostaje już mało czasu na ich rozbudowę i pogłębienie. Problem kontaktów z uczniami to przede wszystkim dobór właściwych form, które by uwzględniały odpowiednie przygotowanie teoretyczne kandydatów. Zbyt wczesne stawianie kandydata w naturalnych warunkach środowiska dziecięcego może go zmusić do szukania rozwiązań metodą prób i błędów. Przyjmujemy tezę, że podstawą kształtowania umiejętności jest określona wiedza. Organizowanie zatem pierwszych kontaktów z uczniami sprowadzać się może tylko do tych czynności, które mają już dostateczną podbudowę teoretyczną. Dlatego postulat wczesnych kontaktów z uczniami musi być uwzględniony w strukturze programów. Przy dotychczasowym planie studiów i układzie programów wydaje się niecelowe organizowanie np. tygodniowej praktyki w szkołach na początku III semestru. Kandydaci nie są jeszcze dostatecznie przygotowani nawet do obserwacji zajęć szkolnych, nie mówiąc już o próbach podejmowania działalności z dziećmi.

Prawidłowo organizowany proces kształtowania umiejętności wymaga możliwie wczesnych kontaktów kandydata ze środowiskiem szkolnym pod warunkiem, że będą one poprzedzone odpowiednią teorią i ćwiczeniami. Dopóki w SN panować będą tendencje praktycystyczne, tak długo zakłady te nie spełnią swego podstawowego zadania — przygotowania kandydatów do twórczych rozwiązań pedagogicznych.

5. SŁABA PRACA WYCHOWAWCZA

W literaturze pedagogicznej wypowiedziano już wiele różnorodnych poglądów na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy. Poglądy poszczególnych autorów są na ogół zbieżne w odniesieniu do możliwości podejmowania działania pedagogicznego, tzn., zawód wychowawcy wymaga określonych cech osobowości, które decydują o skuteczności działania. Problem ten można rozwiązać na drodze odpowiedniego doboru i selekcji kandydatów oraz przez pracę wychowawczą w zakładzie nad kształtowaniem pożądanych w zawodzie nauczycielskim cech osobowości.

Obecnie poza kandydatami z „prawdziwego zdarzenia" trafia też do SN element przypadkowy. W wielu wypadkach są to kandydaci, którzy

[9] Proces kształtowania umiejętności nauczyciela jest tematem publikacji przygotowanej przez autora.

z różnych powodów nie dostali się na studia wyższe. Dla niektórych mężczyzn argumentem zgłoszenia się do SN jest chęć ukończenia studium wojskowego, by tym samym „uniknąć" obowiązkowej służby wojskowej.

Taki dobór kandydatów nakłada na uczelnię z jednej strony obowiązek szybkiego poznania kandydatów i przeprowadzenia wnikliwej selekcji eliminacyjnej, a z drugiej — prowadzenia intensywnej pracy wychowawczej. W lepszej sytuacji są w tym wypadku zakłady, które mają internat. Najczęściej nie spełnia on jednak swojej podstawowej funkcji jako ogniska życia kulturalnego, szkoły uspołecznienia oraz terenu aktywności kandydata. Na ogół jednak zakłady nastawione są przede wszystkim na zagadnienia dydaktyczne — kształcenie „specjalistów przedmiotowych", a praca wychowawcza nad kandydatem schodzi na plan dalszy. Nawet w tych przypadkach, gdy jest rzeczywiście prowadzona, to ma raczej charakter doraźnej akcji, a nie systematycznego oddziaływania.

Wyrazem jednostronnych, dydaktyczno-naukowych tendencji SN jest między innymi powołanie sekcji przedmiotowych, które skupiają wykładowców jednego kierunku. Praca ich ogranicza się prawie wyłącznie do analizy programów, wysuwania pod ich adresem nowych sugestii oraz stworzenia odpowiednich warunków do realizacji zadań dydaktycznych. Jakże skromnie w zestawieniu pracy sekcji wygląda praca opiekuna grupy, który kontakty swoje z wykładowcami sprowadza z konieczności tylko do okazyjnych spotkań w pokoju nauczycielskim i dopilnowaniu wpisów ocen do zestawień semestralnych. A właśnie praca opiekuna grupy oraz zainteresowanych wykładowców może przyczynić się do lepszego poznania kandydatów i przedsięwzięcia skoordynowanej akcji wychowawczej.

Jest rzeczą oczywistą, że systematyczną pracę wychowawczą łatwiej prowadzić opiekunowi grupy wraz z wykładowcami niż kierownikowi sekcji przedmiotowej z odnośnymi specjalistami. Znamienny jest również fakt, że sekcja pedagogiczna (grupy przedmiotów „A") zyskała sobie dopiero niedawno „prawo obywatelstwa" — pierwsze zebranie kierowników tej sekcji odbyło się w listopadzie ubiegłego roku. Jeśli również ekwiwalent finansowy uważać można w pewnym sensie za miernik wartości wkładu pracy, to w tym świetle porównanie dwóch stanowisk, opiekuna grupy i kierownika sekcji, ma swoją wymowę. Kierownik sekcji otrzymuje dodatek dwóch godzin miesięcznie, co wynosi przeciętnie około 300 zł, podczas gdy opiekun grupy tylko symboliczny ryczałt w wysokości 48 zł. Zestawienie nie wymaga komentarzy.

Nie jesteśmy bynajmniej za likwidacją sekcji przedmiotowych, gdyż widzimy ich wielką rolę w podnoszeniu poziomu naukowego pracy SN, lecz nie mniejszą troską napawa nas praca wychowawcza, której waga powinna być zaakcentowana również w odpowiednich rozwiązaniach organizacyjnych.

Znane nam są braki naszych kandydatów w zakresie wychowania. Stwierdza się na ogół słabe wyrobienie społeczno-polityczne, braki świa-

topoglądowe oraz niski poziom ogólnej kultury bycia. Nie wymaga specjalnego uzasadnienia konieczność prowadzenia pracy wychowawczej nad kandydatami SN. Problem sprowadza się do tego, aby praca ta nie była dodatkiem w przygotowaniu kandydatów, lecz stała się integralnym, zamierzonym, organizacyjnie określonym oddziaływaniem.

6. NIETYPOWE DLA ZAKŁADU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SPOSOBY OCENY KANDYDATA

Ocena przydatności kandydata do pracy w szkole, zarówno w chwili przyjęcia do zakładu (egzamin wstępny), jak i w trakcie studiów łącznie z egzaminem końcowym, ma więcej charakter ogólnokształcący niż zawodowy. Sprowadza się ona prawie wyłącznie do wiedzy kandydata. W nader małym stopniu uwzględnia walory osobowe, a jeszcze w mniejszym jego umiejętności pedagogiczne.

Egzamin wstępny w SN polega przede wszystkim na sprawdzeniu zakresu wiadomości z przedmiotu „specjalizacji". Jest to najmniej typowy dla zakładu kształcenia nauczycieli sposób sprawdzania przydatności kandydatów. Wiadomości z zakresu specjalizacji będą przecież przedmiotem studiów. Stąd badanię stopnia ich opanowania można jedynie uważać za weryfikację ocen wystawionych przez szkołę ogólnokształcącą. Natomiast ważniejszym wydaje się strona formalna wypowiedzi kandydata (wnioskowania, dowodzenia, sprawdzania, wyjaśniania). Należałoby doprowadzić do tego, aby można było darzyć większym zaufaniem dokumenty, wystawione przez dyrekcję szkół ogólnokształcących, i polegać na ocenach świadectwa egzaminu dojrzałości. Natomiast warto by wypracować system sprawdzianów zdolności kandydata, jak zdolności intelektualnych (myślenie), zdolności ekspresyjnych (kultura żywego słowa, badanie słuchu muzycznego, zdolności fizyczne, zdolności rysunkowe) oraz zdolności nawiązywania kontaktu z zespołem dziecięcym (zdolność do obserwacji, zdolność do reagowania na określone sytuacje, orientacja w aktualnych przeżyciach dzieci itp.).

Uzawodowienie zatem egzaminu wstępnego do SN oznaczałoby większe nastawienie się na badanie specyficznych dla zawodu nauczycielskiego zdolności kandydata. Wpłynie to niewątpliwie korzystnie na zwiększenie efektywności pracy zakładów. Wymagania w tym zakresie będą mogły być podwyższane w miarę zwiększania się napływu kandydatów. Problem doboru do SN dojrzał już do poczynienia prób w tym kierunku.

Ocena w trakcie studiów związana jest z selekcją kandydatów. I w tym przypadku podstawą są najczęściej wiadomości. Cechy osobowości ocenia się jedynie w wypadkach rażących, które kończą się wówczas wydaleniem kandydata z zakładu. Natomiast nie ocenia się kandydata z punktu widzenia pożądanych w zawodzie walorów osobowości. Nie analizuje się efektów pracy wychowawczej nad kandydatami.

W ocenie nie bierze się pod uwagę umiejętności pedagogicznych. Nie rozbudowane formy zaprawiania kandydatów do działalności praktycznej pozwalają jedynie stosować ją fragmentarycznie. Trzeba również stwierdzić, że brak nam wypracowanych kryteriów oceny lekcji [10]. Nie jest też przedmiotem oceny zaawansowanie kandydatów w samokształceniu, tzn. opanowanie metod samodzielnej pracy, korzystanie z dostępnych źródeł wiedzy, przyswojenie niezbędnych technik itp.

Podobne niedociągnięcia, o których mówimy, ciążą na egzaminie końcowym, zwanym dyplomowym. Sprowadza się on w zasadzie do pozytywnie ocenionej pracy, którą pisze kandydat tuż przed zakończeniem studiów. Stwarza to u wielu z nich nastawienie, którego sens dobitnie wyraża formułowane „może się uda". Stąd taki stosunek do egzaminu dyplomowego nie daje dostatecznych bodźców do intensyfikacji pracy w ciągu całego czasu trwania studiów.

Chociaż warunkiem dopuszczenia do egzaminu dyplomowego jest zdanie egzaminów i kolokwiów ze wszystkich przedmiotów, to jednak znając liberalny stosunek wielu wykładowców do ocen kandydatów, można mieć wątpliwości, czy pozytywna ocena nie jest dana „na kredyt" z myślą, że przecież przy egzaminie dyplomowym sprawdzi się ostatecznie stopień przygotowania kandydata do zawodu i przecież tam jeszcze istnieje możliwość ostatecznej selekcji. W rezultacie dopiero przy egzaminie dyplomowym dyskwalifikuje się zbyt wielu kandydatów.

Egzamin dyplomowy w jego dotychczasowej formie jest zbyt wielkim czynnikiem selekcji. W konsekwencji selekcja ta staje się nader kosztowna, gdyż sprowadza się do straty dwóch lat studiów. Należy je odnotować na dwóch kontach. Primo — budżet państwa na kształcenie kandydatów na nauczycieli obciąża się nieproduktywnie wydatkowanymi sumami. Secundo — kandydat na nauczyciela, który nie sprostał wymaganiom takiego egzaminu, odczuwa to najczęściej jako wielki zawód życiowy i z konieczności staje przed problemem szukania nowych dróg stabilizacji. Niektórzy z dyskwalifikowanych kandydatów ponawiają próbę egzaminu w terminie późniejszym, która może być (i najczęściej bywa) uwieńczona pomyślnym rezultatem przy założeniu, że sprawdza się jedynie — jak dotychczas — poziom wiedzy kandydata. Uznając jednak specyficzne dla zawodu nauczycielskiego kryteria oceny przydatności kandydata (poza wiedzą — umiejętności pedagogiczne i cechy osobowości), nie zdanie egzaminu jest równoznaczne z dyskwalifikacją kandydata do zawodu nauczycielskiego. W takim rozumieniu w zasadzie nie istnieje możliwość powtarzania egzaminu w SN. Zakład może się zgodzić na powtarzanie roku jedynie w tym przypadku, gdy kandydat wykazuje braki w wiadomościach na skutek wypadków losowych (np. dłuższa choroba, chwilowe trudności materialne) i gdy istnieje pewność, że braki

[10] Maksymilian Maciaszek: *Ocena lekcji*. „Wychowanie" r. 1959 nr 8/9 s. 41—44.

te zostaną usunięte. Jeśli natomiast w grę wchodzą również niepożądane w zawodzie cechy osobowości (lekceważenie obowiązków, niewłaściwy stosunek do dzieci), to w tym przypadku nic nie pomoże kandydatowi powtarzanie roku.

Egzamin dyplomowy nie może być zasadniczym czynnikiem selekcji, gdyż nie daje podstawy do stawiania diagnozy o przydatności kandydatów do zawodu nauczycielskiego[11]. Należy więc wzmocnić selekcję wstępną przed przyjęciem na studia i selekcję eliminacyjną w trakcie studiów. Ta ostatnia możliwa jest przy pełniejszym niż dotychczas poznawaniu kandydata i wyrabianiu sobie opinii o jego przydatności zawodowej.

Dotychczasowy egzamin o charakterze teoretycznym (egzamin z wiedzy) nie może być w żadnym wypadku pewnym i wystarczającym sprawdzianem przydatności do zawodu. Egzamin dyplomowy bowiem powinien odzwierciedlać specyfikę szkoły zawodowej, jaką jest studium nauczycielskie, a więc poza częścią teoretyczną obejmować i część praktyczną. Konieczność zademonstrowania konkretnego działania pedagogicznego zmienia również stosunek kandydatów do praktyki pedagogicznej w czasie studiów. Wykazują oni większe zainteresowanie różnymi formami praktycznej działalności w szkole ćwiczeń.

Praca dyplomowa, przy dotychczasowym trybie jej przygotowywania, nie może zjawiać się jako problem dla kandydata dopiero pod koniec studiów. Jest ona w tym przypadku powodem wielu niespodzianek (np. kandydat uzyskujący w czasie studiów oceny dobre, pisze pracę z kilkoma błędami ortograficznymi). Chcąc, aby praca była sprawdzianem przygotowania kandydata do samodzielnego opracowywania zagadnień, należy stworzyć niezbędne warunki do samodzielnego jej przygotowywania. Za najkorzystniejsze uznać należy przygotowywanie pracy w ciągu całego roku szkolnego, przy czym dla kandydata jest to całoroczne ćwiczenie pod kierownictwem zainteresowanego wykładowcy. Tematyką prac dyplomowych powinny być zagadnienia oparte na związku teorii z praktyką, a więc problemy metodyczne.

Całokształt problemów związanych z ustaleniem przydatności kandydata do zawodu nauczycielskiego sprowadzić można do postulatu u z a w o d o w i e n i a o c e n y. Ocena ta, chcąc odzwierciedlać charakter zakładu kształcenia, uwzględniać powinna wiadomości, umiejętności, cechy osobowości oraz przygotowanie kandydata do samokształcenia.

*

W niniejszym artykule, zgodnie z zadaniem, jakie postawiliśmy sobie na wstępie, wskazaliśmy jedynie na najbardziej typowe braki w pracy SN z myślą wypracowania wniosków w kierunku ulepszenia pracy tych zakładów.

[11] Maksymilian Maciaszek: *Co jest wart taki egzamin?* „Nowa Szkoła" r. 1959 nr 12 s. 12—14.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

O WNIOSKACH PŁYNĄCYCH Z BADAŃ NAD EGZAMINAMI WSTĘPNYMI DO LICEÓW PEDAGOGICZNYCH

I. UWAGI WSTĘPU

Zasadniczym stosowanym obecnie kryterium przydatności do liceów pedagogicznych jest opanowanie materiału szkoły podstawowej z zakresu języka polskiego i matematyki. Poza zasobem posiadanych z tych przedmiotów wiadomości sprawdza się również na egzaminach wstępnych słuch i stan zdrowia kandydatów. Badania słuchu i zdrowia nie wpływają jednak w większym stopniu na wynik doboru. Są one przystosowane raczej do ujawniania przypadków rażącej nieprzydatności.

Poza tym licea pedagogiczne gromadzą opinie o swych kandydatach, wystawione przez nauczycieli szkół podstawowych. Opinie są zazwyczaj tendencyjne i nie wnoszą czegoś nowego do rozpoznania dziecka. Toteż najczęściej nie uwzględnia się ich w ogóle. Świadectwa ukończenia szkoły podstawowej są pod tym względem dokumentami niewątpliwie bardziej wartościowymi.

Skoro podstawowym kryterium doboru jest zasób posiadanej wiedzy, to wyłania się pytanie, w jakim stopniu możliwe jest określenie przydatności zawodowej przy pomocy tego właśnie kryterium i czy nie zachodzi potrzeba uwzględnienia w procesie doboru kandydatów również innych istotnych warunków przydatności?

Odpowiedź na to pytanie wymaga analizy mechanizmu selekcji w granicach samego kryterium wiadomości. Można bowiem przypuszczać, iż dobrze przeprowadzona kontrola wiadomości jest jednocześnie badaniem ogólnego poziomu rozwoju ucznia, jego inteligencji itp., a więc przy pomocy kontroli zasobu wiadomości można rozpoznawać istnienie innych warunków przydatności. Zachodzi więc potrzeba wyjaśnienia szczegółowych wymagań i zasad ocen stosowanych na egzaminach wstępnych. Wyjaśnienie to oprzemy o konkretne badania kryteriów ocen egzaminacyjnych prac pisemnych [1].

II. INFORMACJE O METODZIE BADAŃ

W połowie roku szkolnego uczniowie dwóch klas siódmych szkoły podstawowej napisali trzy rodzaje prac kontrolnych: dyktando, wypracowanie z języka polskiego i pracę pisemną z matematyki. Posłużono się tematem z egzaminu wstępnego do jednego z liceów pedagogicznych.

---

[1] Badania nie objęły kryteriów ocen stosowanych na egzaminach ustnych. Przyjęto założenie, iż egzaminy pisemne są bardziej ścisłą formą pomiaru wiadomości. W kolejności egzaminowania występują one jako pierwsze, a ich wyniki często przesądzają o wyniku egzaminów ustnych. Kryteria ocen stosowane na obu egzaminach są zasadniczo zbliżone, choć na egzaminach ustnych występuje nieco większa dowolność. Rozpoznanie kryteriów ocen prac pisemnych właściwie wyjaśnia także kryteria stosowane na egzaminach ustnych.

Po napisaniu prac, ich przejrzeniu, poprawieniu błędów i omówieniu z uczniami na lekcjach (w czasie poprawiania prace również oceniono, lecz ocen uczniom do wiadomości nie podano), przejrzano wszystkie prace po raz drugi pod kątem ich przydatności w badaniach. W wyniku tego przeglądu wyeliminowano prace bezwzględnie słabe, pozostałe zaś ze wszystkimi (wyraźnie podkreślonymi) błędami polecono uczniom przepisać (każdą około 30 razy). W ten sposób 61 uczniów przepisało ponad 2800 egzemplarzy prac. Po sprawdzeniu ich zgodności ż pracą poprawioną, rozesłano je z ramienia Ministerstwa Oświaty do nauczycieli liceów pedagogicznych — członków komisji egzaminacyjnych z prośbą o ocenę wedle kryteriów stosowanych na egzaminach wstępnych oraz o podanie w opisie tych kryteriów.

Prace przesłano do oceny w dwóch etapach: w pierwszym przesłano 2143 do 400 nauczycieli; po upływie pół roku przesłano 600 prac do oceny powtórnej tym nauczycielom, którzy oceniali je poprzednio.

W rezultacie zebrano obszerny materiał ilustrujący stosowane na egzaminach wstępnych wymagania, kryteria ocen itp. Objął on: a) uwagi nauczycieli o treści przesłanych im do oceny prac wraz z propozycjami innych tematów; b) kryteria ocen (zasady punktacji); c) oceny r ó ż n y c h nauczycieli wystawione na tych samych pracach i ich uzasadnienia; d) oceny i uzasadnienia tych samych nauczycieli, ale wystawione na tych samych pracach w różnym czasie.

Nie cytujemy tu z braku miejsca ani przykładowych wypowiedzi nauczycieli, odnoszących się do tematów wypracowania, ani opinii o tematach prac pisemnych z matematyki. Wskazują one, że nauczyciele zwracają przy ocenie uwagę na różne aspekty wiedzy uczniów i rozmaicie charakteryzują poziom przygotowania uczniów nawet na podstawie tych samych prac.

23 nauczycieli przysłało opisy zastosowanych przez siebie zasad punktowania czy „klucze", przy pomocy których oceniali przesłane im prace lub przy pomocy których oceniają podobne prace na egzaminach wstępnych. Ponieważ analiza tego materiału zajęłaby nam zbyt dużo miejsca, powiemy tylko, iż punktacja zastosowana przez nauczycieli przy ocenie zadań matematycznych była bardziej ścisła, przy ocenie zaś prac z języka polskiego wystąpiła (co jest poniekąd zrozumiałe) większa dowolność w wyborze do oceny poszczególnych elementów prac.

Przykłady te dowodzą wszakże, iż niezależnie od stopnia uszczegółowania schematu punktacyjnego ma miejsce duża dowolność w ocenie. Istota tej dowolności polega na wyborze do oceny innych elementów tej samej pracy oraz na różnej ocenie identycznych elementów prac tych samych.

III. ANALIZA MATERIAŁU BADAŃ

1. O możliwości stosowania jednolitych wymagań

Prawidłowa ocena wiadomości dla celów doboru powinna uwzględniać w pierwszym rzędzie interesy nauki i ewentualnie pracy zawodowej, powinna więc obejmować takie treści, które warunkują pomyślność dalszego kształcenia i mają bezpośrednie znaczenie zawodowe. Program liceów pedagogicznych jest jednolity, możliwe jest zatem również stosowanie jednolitych wymagań. Zróżnicowanie wymagań nie ma właściwie żadnego uzasadnienia. Tym bardziej że ich ujednolicenie nie wydaje się być rzeczą

niewykonalną. Można przecież w oparciu o analizę programu szkoły podstawowej i liceum pedagogicznego ustalić, jakie elementy wykształcenia winny być przedmiotem badania. Trudność zdaje się polegać tylko na tym, że po prostu nie jesteśmy uczuleni na te zagadnienia, nie przypisujemy egzaminom wstępnym tej roli, jaką one rzeczywiście spełniają.

Dowodzi tego jeszcze inna okoliczność. Przesyłając prace do oceny, Ministerstwo prosiło o podanie zasad (wymagań), jakie stosuje się przy egzaminach w poszczególnych zakładach. Nie otrzymaliśmy, niestety, takiego materiału. Poszczególni nauczyciele zwracają uwagę na wadliwość tematów prac pisemnych, jednak ich krytyka jest przeprowadzona głównie z punktu widzenia możliwości uczniów (absolwentów) klasy VII, nie zaś potrzeb liceów pedagogicznych. Nie dowiedzieliśmy się, co powinno być, ich zdaniem, przedmiotem kontroli, znajomość czego jest szczególnie istotna i konieczna.

Należałoby jeszcze powiedzieć o roli, jaką spełniają schematy punktacyjne, jeśli nie regulują one zasadniczo subiektywizmu ocen egzaminacyjnych.

Wydaje się, iż ich pozytywnego znaczenia dla egzaminów wstępnych kwestionować nie można. Jeśli poszczególny egzaminator ocenia prace wszystkich uczniów według jednego klucza, to niezależnie od możliwych niedokładności, klucz ten ułatwia zastosowanie jednolitych kryteriów wobec wszystkich egzaminowanych, pozwala stwierdzić, którzy uczniowie lepiej wykonali uwzględniane w nim elementy zadania. Ponieważ porównywanie jest nieodłącznym składnikiem wyboru, ujednolicenie płaszczyzny, na której się porównuje, daje możność wyboru najlepszych z danego punktu widzenia.

2. Oceny różnych nauczycieli

Podane tu wyniki liczbowe dotyczą 2143 egzemplarzy 90 prac uczniowskich. Przeciętna ilość egzemplarzy jednej pracy wynosi 26. Każdy egzemplarz tej samej pracy jest oceniony przez innego nauczyciela. Należy wszakże zaznaczyć, że mimo gruntownego sprawdzenia wszystkich egzemplarzy każdej pracy, nie były one zupełnie identyczne. Przepisywano je odręcznie, musiały więc wystąpić różnice choćby w staranności wykonania. Nie zawierały one błędów, wyrugowano z nich zasadniczo nawet możliwe różnice w interpunkcji, ale nauczyciele zwracający uwagę na poprawność i czytelność pisma mieli pewne podstawy do stawiania różnych not za poszczególne egzemplarze.

W celu ustalenia, w jakiej mierze różnice tego rodzaju mogły ujemnie wpłynąć na wyniki badań, porównano oceny wypracowania z języka polskiego, w których kwestia ta mogła znaleźć najsilniejszy wyraz, z ocenami dyktanda i prac pisemnych z matematyki, gdzie znów staranność wykonania nie mogła stanowić kryterium tak istotnego. Ponieważ nie stwierdzono większych rozbieżności, można przyjąć, iż brak pełnej identyczności poszczególnych egzemplarzy nie wpłynął zasadniczo na zróżnicowanie ocen. A zatem wątpliwość ta nie może podważać naszych wyników.

A oto wyniki ocen:

a) 10% prac otrzymało te same noty na wszystkich egzemplarzach. Są to noty tylko niedostateczne. Identyczność opinii zdaje się świadczyć, że mamy tu do czynienia z pracami rzeczywiście słabymi.

b) 37,7% prac oceniono dwiema notami. Są to noty na wielu egzemplarzach niedostateczne, na innych — dostateczne oraz w odniesieniu do kilku prac dobre i bardzo dobre. Wśród prac ocenionych dwiema notami nie było takich, w których część byłaby oceniona notą dostateczną, inna część — dobrą.

c) 43,3% prac oceniono trzema notami, np. niedostateczną, dostateczną i dobrą lub dostateczną, dobrą i bardzo dobrą.

d) 9% prac oceniono przy pomocy wszystkich ocen przyjętej u nas skali, a więc od niedostatecznej do bardzo dobrej. Ze względu na taką rozpiętość ocen trudno powiedzieć coś o rzeczywistej wartości tych prac [2].

Z przytoczonych danych liczbowych wynikają pewne wnioski:

1. Fakt istnienia zgodności opinii tylko w odniesieniu do prac ocenionych ujemnie (dane w p. a) świadczy, iż znaczna część nauczycieli posiada zbliżony pogląd co do tego, jakie prace nie dorównują minimalnemu poziomowi wymagań. Zasadniczo granice tego poziomu mogą być rozumiane bardzo różnie (dane w punktach b, c, d). Tym niemniej pełna zgodność opinii w stosunku do szeregu najsłabszych prac uczniów dowodzi istnienie względnie jednolitego poglądu w kwestii najniższej granicy wartości prac. Stosowanie tej granicy w czasie egzaminowania pozwala dokonać podziału prac na bezwzględnie słabe i inne, a więc określić, którzy uczniowie nie odpowiadają minimalnemu poziomowi wymagań. Taki podział ma niewątpliwie znaczenie w praktyce doboru. Poza nim zachodzi jednak praktyczna potrzeba wartościowania i wyboru prac spośród przeciętnych i lepszych niż przeciętnie. Na dobrą sprawę selekcja polega zazwyczaj na wyborze najlepszych spośród przeciętnych lub dobrych, orientacja więc tylko co do minimalnej granicy w żadnym razie wystarczyć nie może.

2. Dane w punkcie „b" prowadzą do wniosku, że istnieje również pewna zbieżność poglądów co do granicy podziału prac na najlepsze i słabe. 37,7% prac ocenionych dwiema notami dotyczy rozbieżności oceny o jeden stopień tylko, i to często nawet stopień niepełny, jeśli uwzględnić plusy i minusy, czyli tzw. oceny pomocnicze. Ponieważ są to noty tylko niedostateczne i dostateczne lub dobre i bardzo dobre, nasuwa się przypuszczenie, iż mamy tu do czynienia z pracami słabymi i najlepszymi. A zatem poza wyodrębnieniem prac najsłabszych (p. a) oceniający dokonali również dość trafnie wyboru prac o wartości zbliżonej do jakiejś minimalnej i maksymalnej granicy wymagań. Praktycznie rzecz biorąc, pozwala to częściowo dokonać wyboru również najlepszych kandydatów.

3. Dane w punktach „c" i „d", obejmujące ogółem ponad 50% prac, zdają się świadczyć, iż mamy tu do czynienia głównie z pracami o wartości średniej. Nie jest oczywiście wykluczone, że prace ocenione takimi notami, jak „dostateczny", „dobry", „bardzo dobry", mogą być raczej lepsze niż przeciętne, choć z pewnością gorsze niż prace ocenione tylko notą dobrą i bardzo dobrą. To samo może dotyczyć prac ocenionych w „c" notą niedostateczną, dostateczną i dobrą oraz w „b" niedostateczną i dostateczną. Te ostatnie są widocznie nieco słabsze.

Ten sposób interpretacji wyników prowadzi do wniosku, że jednolitość poglądów oceniających istnieje tylko w odniesieniu do prac najsłabszych.

[2] Podane odsetki nie uwzględniają różnic w ocenach pomocniczych (plusy, minusy).

Zróżnicowanie wzrasta, gdy mamy do czynienia z pracami nieco lepszymi, i maleje, gdy oceniamy prace najlepsze. Ponieważ prac o jakiejś wartości średniej jest zazwyczaj najwięcej, zróżnicowanie ocen do trzech not obejmuje dużą liczbę przypadków.

Być może, iż to duże zróżnicowanie wynika i stąd, że przyjęta u nas skala ocen nie uwzględnia jednolicie elementu średniego. Sama skala stwarza możliwość pewnej dowolności interpretacji tego, co jest przeciętne („dostateczny", „dobry"). Skoro, jak wynika z uzyskanych danych, istnieje zgodność co do tego, co jest bezwzględnie złe i w zasadzie — co jest najlepsze, to znaczy, że musi być również jakaś jasność w kwestii tego, co jest średnie. Gdyby skala ocen ujmowała jednolicie to, co jest średnie, możliwe, iż nie byłoby takiej rozbieżności.

Z punktu widzenia zadań egzaminów wstępnych, zróżnicowanie oceny do trzech lub nawet wszystkich przyjętych w naszej skali ocen w odniesieniu do ponad 50% prac, zasadniczo dyskwalifikuje takie egzaminy jako główną podstawę doboru kandydatów. Jeśli za tę samą pracę można otrzymać noty od niedostatecznej do dobrej lub od dostatecznej do bardzo dobrej, a nawet w pewnej ilości przypadków od niedostatecznej do bardzo dobrej, to znaczy, iż nieporozumieniem jest traktowanie takich ocen jako środka selekcji.

Koniecznie należy jeszcze wspomnieć o tych 9% prac ocenionych wszystkimi możliwymi notami (p. d). Otóż wydaje się, że prace te są, ogólnie rzecz biorąc, przeciętne. Z pewnością zawierają one elementy dla oceny najbardziej sporne, a więc takie, które według jednych nauczycieli są najistotniejsze, zdaniem innych — zupełnie dyskalifikują ucznia. Możliwe, iż mamy tu również do czynienia z przypadkami krańcowo różnych poglądów nauczycieli. W warunkach doboru przypadki takie należy maksymalnie wyrugować.

Ostatnia sprawa, jaką warto poruszyć, to kwestia ocen nauczycieli, posługujących się własnymi, mniej lub bardziej uszczegółowionymi, systemami punktacji. W celu ustalenia, czy nie występuje jakaś różnica w ocenach tej grupy nauczycieli, wyodrębniono prace oceniane na podstawie specjalnych „kluczy" i porównano je z pozostałymi. Ustalono, iż kilku nauczycieli, posługujących się takimi systemami punktacji, wystawiło noty nieco łagodniejsze od średniej ocen wystawionych na pozostałych egzemplarzach danych prac. Można więc zaryzykować twierdzenie, że bardziej wnikliwa analiza prac uczniów prowadzi do łagodniejszej oceny.

3. Oceny tych samych nauczycieli w różnym czasie

Po upływie sześciu miesięcy od oceny wspomnianych 2143 egzemplarzy prac uczniowskich przesłano jeszcze 600 egzemplarzy tych samych prac do powtórnej oceny nauczycielom, którzy oceniali je poprzednio. Spośród zwróconych prac (ocenionych) wykorzystano 570, gdyż w pozostałych wypadkach oceniający skorzystali z notatek sporządzonych przy pierwszej ocenie. Czterech z nich wspomniało o tym w korespondencji, zwracając jednoczenie uwagę na celowość takich badań i zarazem pewną nielojalność wobec nauczycieli. Wyniki przedstawiają się następująco:

a) 68% nauczycieli w podobny sposób oceniło po pół roku inny egzemplarz tej samej pracy. Są to noty w zasadzie identyczne, ewentualne różnice polegają tylko na odmiennych ocenach pomocniczych (plusy, minusy).
b) 28,5% nauczycieli oceniło za drugim razem tę samą pracę, różniąc się z oceną poprzednią o jedną notę. Różnica ta jest jednak nieco formalna,

gdyż 6,5% naczycieli posłużyło się ocenami pomocniczymi w taki sposób, iż faktycznie różnicę tę znacznie zmniejszyli. Na przykład, w pierwszym przypadku wystawili notę dostateczną, a w drugim dobrą z minusem lub w pierwszym — dobrą z plusem, w drugim — bardzo dobrą z minusem. A więc różnice o jedną pełną notę i ocenę pomocniczą obejmują tylko 22% n a u c z y c i e l i.

c) 1,5% nauczycieli oceniło powtórnie tę samą pracę różniąc się w stosunku do oceny poprzedniej o dwie noty, np. w pierwszym przypadku wystawili notę dostateczną, w drugim bardzo dobrą. Oceny pomocnicze nie mają tu już większego znaczenia, istotne jest natomiast, że sama liczba takich przypadków jest rzeczywiście niewielka.

d) Przy powtórnej ocenie nie stwierdzono rozpiętości od noty niedostatecznej do bardzo dobrej.

Powyższe dane dowodzą, iż większość nauczycieli (co najmniej 68%) ma własne kryteria i zasady ocen, które stosuje bez istotnych odchyleń w ciągu dłuższego okresu czasu.

Interesującą jest rzeczą, czy te wymagania i zasady różnią się w sposób istotny od wymagań i zasad stosowanych przez nich w toku normalnej pracy pedagogicznej, a więc czy są one specyficzne, tj. dostosowane do celów egzaminów wstępnych, czy też charakteryzują osoby oceniające nie tylko jako specjalistów powołanych do wydawania opinii o przydatności zawodowej, lecz jako nauczycieli w ogóle. Wyżej mówiłem, że jest to raczej właściwość nauczycielska rozumiana szeroko.

IV. FUNKCJE EGZAMINÓW WSTĘPNYCH

Przyjrzyjmy się teraz jeszcze pobieżnie funkcjom egzaminów wstępnych, aby na tym tle określić wartość obecnego sposobu egzaminowania.

Z punktu widzenia swej celowości egzaminy wstępne do liceów pedagogicznych spełniają dwie zasadnicze funkcje. Nazwijmy je: ogólnokształcącą i zawodową.

1) F u n k c j a o g ó l n o k s z t a ł c ą c a akcentuje dobór z punktu widzenia interesów zakładu jako szkoły w ogóle. W zakres jej wchodzi przede wszystkim tworzenie trwałych zespołów uczniowskich o wyrównanym poziomie wiedzy. Tworzenie takich zespołów ma sens przede wszystkim ze względu na dalszą naukę (ułatwia pracę dydaktyczną i wychowawczą w szerokim rozumieniu tych słów w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego).

Powstaje jednak pytanie, czy oparcie tej funkcji egzaminu o kryterium wiadomości prowadzi do zamierzonego celu?

Z pewnością posiadanie określonego zasobu wiedzy jest istotnym warunkiem przynależności do zespołu klasowego. Jeśli jednak treścią pracy takiego zespołu jest zdobywanie dalszej wiedzy, a o skuteczności tego procesu decyduje nie tylko jej zasób przy starcie, lecz także szereg innych czynników, zachowanie jednolitości poziomu zespołu klasowego przez czas dłuższy, wymaga uwzględnienia również tych innych czynników. Określony zasób wiedzy ucznia może być skutkiem szczególnie korzystnych jego warunków domowych (pomoc rodziców, rodzeństwa itp.), dobrej pracy nauczyciela uczącego go poprzednio, sprzyjającej atmosfery w środowisku dorosłych lub dzieci, własnego ogromnego wkładu pracy itp. Można przyjąć, że poszczególni uczniowie różnym czynnikom zawdzięczają posiadanie tej czy innej sumy wiadomości.

Właśnie z tego względu dobór oparty na kryterium wiadomości ma zasięg stosunkowo bliski. Grupy dobrane na podstawie wiadomości zazwyczaj różnicują się i rozpadają już w pierwszym okresie nauki. Aby utworzyć trwały zespół uczniowski o względnie wyrównanym poziomie wiadomości, należy oprzeć dobór o gruntowne rozpoznanie właściwości umysłowych i charakterologicznych, całokształtu warunków rozwoju i nawet danych fizycznych. Te bowiem czynniki wpływają również na proces zdobywania wiadomości. Obecnie nie są one zasadniczo przedmiotem badań na egzaminie wstępnym.

2) Funkcja zawodowa uwzględnia dobór pod kątem wymagań zawodu. Szczegółowe określenie tej funkcji nasuwa szereg trudności. Trudno bowiem w pełni zgodzić się z poglądem, że jeśli nie każdy nadaje się do zawodu nauczycielskiego, to znaczy, że to, co przesądza o jego nieprzydatności, jest już dość skrystalizowane w wieku lat 14. Jeśli nawet byłoby tak rzeczywiście, to dzięki możliwości wykrycia tego czegoś ujemnego, moglibyśmy wyselekcjonować tylko jednostki nie nadające się do zawodu. Tymczasem w procesie doboru idzie również o wybór tych, którzy się najbardziej nadają, a więc trzeba nam również wiedzieć, co przesądza o dobrym wykonywaniu zawodu, w jakim stopniu element ten może być kryterium doboru do tego rodzaju szkoły zawodowej.

W chwili obecnej nie dysponujemy takim zasobem wiedzy o zawodzie nauczycielskim, aby o tej sprawie móc mówić w sposób w pełni odpowiedzialny. Tym bardziej że w doborze do liceów pedagogicznych mamy do czynienia z dziećmi, które dopiero przyjmujemy na naukę zawodu, a możliwe jest również, że w toku nauki potrafimy każdą przyjętą jednostkę tak przygotować, że swój zawód będzie wykonywać doskonale.

Co więc jest potrzebne do tego, aby określić funkcję zawodową egzaminów?

Po pierwsze, musimy wiedzieć, co powinien posiadać człowiek doskonale wykonujący zawód nauczycielski (wiedza, właściwości umysłu, charakteru, cechy fizyczne, zainteresowania). Dalej, trzeba ustalić, gdzie i w jakich warunkach może on je nabyć (w toku wykonywania zawodu, w procesie przygotowania zawodowego, przed przygotowaniem). Mając rozeznanie w potrzebach zawodu, funkcji zakładów kształcenia nauczycieli i samej praktyki zawodowej, można dopiero ustalić, jakie warunki powinien posiadać kandydat rozpoczynający naukę zawodu. Poznanie tych warunków jest niesłychanie złożone, tym bardziej że wynik nie może być jednoznaczny (typu nauczyciela, zróżnicowanie warunków pracy, różne tempo rozwoju poszczególnych jednostek). Z konieczności więc musimy się ograniczyć do doboru uwzględniającego tylko te wartości, które stanowią podstawę lub sprzyjają kształtowaniu takiej osobowości wychowanka, jaką określamy w celach dydaktyczno-wychowawczych zakładu. Ponieważ dobieramy jednostkę w określonym momencie jej rozwoju, celowe byłoby sprawdzanie, jakie konieczne w zawodzie nauczycielskim wartości lub ich predyspozycje jednostka ta już posiada.

Z pewnością są takie wartości (poza zasobem posiadanej wiedzy) i podlegają badaniu. Sformułowania ich nietrudno doszukać się w publikacjach traktujących o nauczycielu. W praktyce doboru nie są one jednak uwzględniane, a więc funkcja zawodowa egzaminów w praktyce obecnie jeszcze nie występuje.

*

Rozpatrując obecne egzaminy wstępne z uwzględnieniem wszystkich wspomnianych aspektów dochodzimy do wniosku, że nie różnią się one od

tradycyjnych egzaminów w szkolnictwie ogólnokształcącym. Różnice polegają tylko na odmiennych celach i skutkach.

W szkolnictwie ogólnokształcącym oceny egzaminacyjne nie mają, praktycznie rzecz biorąc, większego znaczenia, jeśli tylko nie są ujemne. Gdyby szkoła ogólnokształcąca spełniała w jakimś stopniu funkcję r o z m i e s z c z e n i a — absolwentów — miałyby one wpływ nieco większy. Tego jednak obecnie szkoła nie robi, lecz po prostu dostarcza pewną liczbę osób na rynek pracy, na którym dokonuje się wyboru według kryteriów, właściwych dla poszczególnych szkół i zawodów.

W przypadku egzaminów wstępnych do liceów pedagogicznych oceny decydują o wyborze, a więc mają konkretny, praktyczny wpływ na przyszłe losy człowieka. Przy ich pomocy określa się przydatność do d a l s z e j n a u k i i p r z y s z ł e j p r a c y z a w o d o w e j. Jeśli więc uwzględnić te różnice i zważyć, że w toku doboru egzaminatorzy nie wiedząc z reguły nic o egzaminowanych podejmują decyzje na podstawie analizy produktu parugodzinnej pracy i kilkunastominutowej rozmowy osobistej, oczywiste staje się, jaki może być tu gąszcz nieporozumień. Powstaje pytanie, czy w ogóle celowe jest prowadzenie takich egzaminów, jeśli świadectwa ukończenia szkoły podstawowej zawierają oceny nie tylko z języka polskiego i matematyki, lecz większości przedmiotów szkolnych, co nie jest bez znaczenia dla dalszej nauki i pracy. Jeśli takie egzaminy spełniają dziś jakieś zadanie, to chyba tylko to, że dają pozornie ścisłe podstawy do odrzucenia tej części młodzieży, która nie może być przyjęta ze względu na brak miejsc w zakładzie. Oczywiście w pewnych przypadkach (te 10% zgodnej oceny) diagnozy egzaminatorów mogą być dalece prawdopodobne.

Z punktu widzenia takiego skutku nie wydaje się jednak celowe dalsze prowadzenie tego rodzaju egzaminów. Trzeba je koniecznie zmienić lub zastąpić jakąś inną formą. Powstaje zatem pytanie, w jakim kierunku powinny pójść zmiany?

Podstawowy brak obecnych egzaminów polega na tym, że egzaminatorzy nie mają rozeznania co do tego, jakie kwestie powinny być przedmiotem sprawdzania, co jest istotne z punktu widzenia dalszej nauki i pracy zawodowej, a więc jakim warunkom powinien odpowiadać kandydat. Dysponują natomiast trwałą i względnie jednolicie stosowaną technikę oceny.

Rozważania nasze prowadzą do wniosku, że kierunek zmian, jaki należałoby przyjąć, powinien polegać na wzbogaceniu i ujednoliceniu poglądów nauczycieli w kwestii wymagań zawodu nauczycielskiego i szkół pedagogicznych wobec kandydatów oraz funkcji, jakie powinny spełniać egzaminy wstępne. Sposoby egzaminowania mogą pozostać rzeczą w zasadzie do uznania nauczycieli, przyjmując wszakże, iż dysponować oni będą względnie szeroką skalą możliwych technik selekcyjnych, a skuteczne stosowanie takich technik zależy od konkretnych warunków, indywidualnych chęci i możliwości. Zmiany powinny więc iść nie w kierunku ujednolicenia sposobów egzaminowania przy zachowaniu różnorodności wymagań (jak to ma miejsce obecnie), lecz w kierunku wzbogacenia i ujednolicenia wymagań przy zachowaniu różnorodności sposobów.

Jeśli nawet przyjąć, że doskonalsze sposoby egzaminowania nie są jeszcze dość upowszechnione, znajomość celów i zadań egzaminów wstępnych oraz możliwość dowolności w technice egzaminowania z całą pewnością przyczyni się do poszukiwania nowych, bardziej doskonałych środków.

Uwzględnienie w procesie doboru przydatności zawodowej uczniów (funkcja zawodowa egzaminów) powinno znacznie zmniejszyć odpad w toku przygotowania (obecnie obejmuje ponad 50% przyjmowanych na naukę), a tym samym wydatnie obniżyć koszty kształcenia nauczycieli. Nie bez znaczenia jest również fakt ograniczenia strat czasu młodzieży nie kończącej liceów pedagogicznych, zmniejszenia liczby zawiedzionych nadziei i rozczarowań wynikłych z nieprawidłowego wyboru zawodu.

T. Malinowski

Z BADAŃ NAD PRACĄ DOMOWĄ UCZNIÓW LICEÓW PEDAGOGICZNYCH W WOJEWÓDZTWIE KRAKOWSKIM

Problem pracy domowej ucznia jest ciągle aktualny i żywy. Nie ma jeszcze w tej dziedzinie prac w pełni wyczerpujących i rozwiązań ogólnie obowiązujących. Rola bowiem pracy domowej, jej organizacja i charakter zależą w dużej mierze od stopnia dojrzałości umysłowej ucznia, stopnia zaawansowania w różnych dziedzinach wiedzy, od warunków, w jakich przebywa i uczy się nasza młodzież, a nawet w pewnej mierze od typu szkoły, do której uczęszcza, programu nauczania, wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, podręczniki, lekturę itp.

Praca domowa jako jedna z form uczenia się miała w przeszłości i ma obecnie jeszcze swoich przeciwników i zwolenników. Jedni uważają, że należy pracę domową ucznia ograniczyć do minimum, przenosząc ciężar uczenia się na jednostki lekcyjne; inni uznają w pełni należne jej miejsce w procesie nauczania podkreślając różnorodne wartości, jakie w pracy domowej są zawarte.

Przystępując do badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych wyszliśmy z założenia, że praca domowa posiada głębokie wartości wychowawcze, dydaktyczne i kształcące.

W zakładach kształcenia nauczycieli problem ten nabiera szczególnej ostrości i wagi. Należycie organizowana i przemyślana praca domowa w liceum pedagogicznym wdraża ucznia do samodzielności i zaradności w myśleniu i działaniu, które są niezbędne dla przyszłego nauczyciela w jego pracy samokształceniowej, wyrabia umiejętności współpracy i współdziałania przy podejmowaniu i rozwiązywaniu niektórych zadań zbiorowych.

*

W niniejszym artykule spróbujemy przedstawić wyniki badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych, krytycznie się do nich ustosunkować i wyprowadzić wnioski zmierzające do poprawy istniejącego stanu rzeczy.

Badaniem objęta została młodzież z klas III, IV i V liceów pedagogicznych i liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli w ilości 180 uczniów. Jest to młodzież pochodzenia chłopskiego — przeważnie żeńska. Nieznaczny odsetek (8%) przebadanych chłopców nie daje podstawy do ujęcia jakichkolwiek różnic w zależności od płci. Wzięto pod uwagę młodzież klas starszych ze względu na to, że jest ona bardziej przystosowana do istniejących warunków i wdrożona do życia szkolnego w zakładach kształcenia nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli. Badania

nasze objęły uczniów zamieszkujących wyłącznie w internacie, ponieważ oni stanowią ok. 67,4% ogółu uczącej się w liceach pedagogicznych młodzieży. Młodzież zamieszkująca internat podporządkowana jest wewnętrznym przepisom, które regulują jej czas popołudniowy i naukę własną. Regulamin internatu przewiduje w zasadzie 3 godz. dziennie (godz. 16—19) na odrabianie prac domowych. Zależnie od warunków lokalowych uczniowie odrabiają lekcje w salach nauki liczących 50—80 miejsc, sypialniach, izbach szkolnych itp.

Młodzież przebadana została ankietą zawierającą 6 pytań, na które miała się swobodnie i wyczerpująco wypowiedzieć. A oto pytania zawarte w ankiecie:

1. Ile czasu dziennie poświęcam na odrabianie zadań domowych?
2. Do którego przedmiotu przygotowuję się najdłużej i dlaczego?
3. Jakie typy prac domowych najbardziej mi odpowiadają, a jakie nie (uzasadnić)?
4. Jak postępuję w wypadku, gdy mam dużo zadań do odrobienia z dnia na dzień?
5. W których porach dnia najchętniej odrabiam lekcje?
6. Czy wolę uczyć się sama, czy w zespole? Dlaczego?

Prócz powyższej ankiety stosowano okolicznościowe rozmowy z uczniami, nauczycielami liceum pedagogicznego i wychowawcami internatu, kontrolę wykonywanych zadań domowych oraz doraźne obserwacje uczniów przy pracy.

Analiza wypowiedzi uczniów od strony ilościowej wykazuje, że na odrabianie prac domowych

ok. 67% młodzieży przeznacza 3—4 godz. dziennie
„ 25% „ „ 4 godz. i więcej
a reszta „ „ 5—6 godz. i więcej.

Jeśli przyjmiemy, że termin „i więcej" jest wieloznaczny, jeśli niektórzy uczniowie czytanie obowiązujących lektur traktują oddzielnie, nie wliczając czasu przeznaczonego na tę lekturę do nauki własnej, a inni znów wzmiankują o dodatkowych godzinach nauki przed okresem lub w wypadku nagromadzenia się pracy z dnia na dzień — to musimy przyjąć, że tzw. „przeciętna odrabiania lekcji" wynosi na ucznia 4—5 godz. dziennie.

Młodzież jest zatem przeciążona pracą domową, ślęczy nad książką, odmawia sobie rozrywki, by uczyć się.

Przejdźmy jednak do jakościowej analizy wypowiedzi uczniów. W ankietach znajdujemy w kilku wypadkach takie wypowiedzi:

„W szkole to nam zadają raz prawie nic, a innym razem to tyle, że nie jest się w stanie przygotować należycie".

„Z dnia na dzień miałyśmy z jęz. polskiego powtórzyć ostatnią lekcję, napisać wypracowanie (u mnie wyniosło ono 6 stron), nauczyć się 4 zwrotek wiersza na pamięć. Dalej — z historii 5 bitych kartek, 3 zadania matematyczne, już nie mówiąc o biologii i psychologii, bo tych już nie tknęłam".

W oparciu o wskazówki nauczycieli młodzież sama reguluje sobie tok odrabiania prac domowych, rozkładając ciężar tych prac — o ile to tylko możliwe — na dwa lub trzy dni. Nie zawsze się to jednak da zrobić. I co wtedy? Sięgnijmy znów do wypowiedzi młodzieży.

Jedna z uczennic osiągająca słabe wyniki nauczania pisze:

„Jeśli mam za dużo zadane, to tracę głowę i w ogóle nie chce mi się uczyć".

Następują u słabych uczniów załamania, rezygnacje, niewiara we własne możliwości.

Znaczna część uczniów uczy się „w każdej wolnej chwili". Niepokojącym zjawiskiem jest nauka w późnych godzinach wieczornych. Około 30% młodzieży mieszkającej w internacie uczy się po godz. 20. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

„Odrabiam lekcje w późnych godzinach wieczornych, bo w dzień nie starczy czasu. Jeśli to się dzieje często, rezultat nie zawsze jest dobry. Mam bóle głowy".

„Uczę się po zgaszeniu światła".

„Odmawiam sobie telewizji po to, by się uczyć".

„Jeszcze rano, jak się obudzę, to w myśli powtarzam i przyznam się, że to jest dosyć męczące".

„Uczę się dotąd, aż wszystkich lekcji nie odrobię, chociaż miałabym uczyć się do rana".

„Jeśli nie zdążę, to uczę się w przerwach z lekcji na lekcję".

Bardziej sprytni uczniowie segregują zadany materiał wg różnych kryteriów i nie przerabiają wszystkiego. Uczą się tylko tzw. ważniejszych przedmiotów, o czym świadczą następujące głosy:

„Zostawiam je wszystkie, odrabiając tylko jęz. polski i matematykę".

„Uczę się tego, z czym mam najwięcej trudności".

„Wybieram prace przyjemne, a innych nie odrabiam".

„Uczę się tego, czego nie byłam pytana".

Lub też odrabiają wszystkie lekcje „po łebkach", liczą na szczęście, „idą na wariata".

Odwieczna zaradność życiowa uczniów prowadzi dalej do korzystania z cudzej pomocy w sensie odpisywania, np. zadań matematycznych, ściągania myśli dobrych uczniów do wypracowań z jęz. polskiego, słuchania streszczeń książek nigdy nie czytanych, korzystania z zeszytów i notatek starszych kolegów, co w warunkach życia zbiorowego jest daleko łatwiejsze i prostsze niż w warunkach domowych.

Z ankiety wynika, że ok. 65% uczniów odpisuje z reguły przynajmniej jedno zadanie matematyczne, gdy jest ich więcej do odrobienia.

Najwięcej czasu poświęca młodzież w pracy domowej na takie przedmioty, jak: matematyka, jęz. polski, języki obce, zwłaszcza rosyjski, oraz historię. W zakresie lingwistyki skarży się na dużą ilość słówek, trudności w wyrażaniu myśli w mowie wiązanej, trudności w zapamiętaniu fabuły tekstów itp. W historii duża ilość dat i faktów, które trzeba opanować, w matematyce zaś wzory, zadania tekstowe, rozwiązania wymagające wyobraźni przestrzennej stanowią w wielu wypadkach trudności nie do pokonania u młodzieży słabszej. W wypowiedziach uczniów spotkać można oczywiście indywidualne odchylenia co do przedmiotów, którym w pracy domowej poświęca się mniej lub więcej czasu. Zależy to od kierunku zdolności, zainteresowań, braku podstaw w pewnej dziedzinie wiedzy, a nawet sympatii czy antypatii do nauczyciela. Ogólna jednak linia trudności jest wyraźnie zarysowana w wypowiedziach młodzieży.

Charakterystyczne jest to, że w pracach domowych dominuje nadal „pisanina", i to niestety w niektórych wypadkach bezproduktywna, o charakterze mechanicznym.

„Ciągle piszemy, czy trzeba, czy nie trzeba".

„Przepisujemy wykłady, teksty, nuty, przerysowujemy tabelki, mapki".

„Piszemy tasiemcowe konspekty (kl. V), czy to nie zabija naszej samodzielności?"

„Nie lubię zadań piśmiennych — jest ich za dużo, nie ma czasu na odrabianie zadań ustnych".

Młodzież wypowiada się również co do zakresu tematów prac pisemnych:

„Wolę zadania krótkie, choćby trudne niż łatwe a rozwlekłe".

„Miałyśmy rozwinąć pisemnie temat: »Obraz społeczeństwa polskiego« na podstawie »Lalki« Prusa. Dojechałam do połowy i musiałam zabrać się do innych zadań. Po co tyle pisać? Nie wystarczy w punktach?"

Wobec przewagi zadań pisemnych zadania ustne usuwane są przez młodzież na plan drugi:

„Naprzód odrabiam zadania pisemne, bo te są kontrolowane — pisze jedna z uczennic — a co do ustnych, pocieszam się, że jakoś to będzie".

W ankietach młodzież słabo wypowiada się co do różnych typów zadawanych prac domowych i własnych do nich odniesień. Gdzieniegdzie pojawiają się wzmianki o samodzielnym opracowaniu jakiegoś zagadnienia, samodzielnym przygotowaniu materiałów do lekcji (przeważnie próbnych), o przeprowadzeniu wywiadu, opracowaniu referatu, sporządzeniu pomocy naukowej itp.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że pewna część młodzieży niechętnie odnosi się do tego typu prac. Narzekają, że zabierają im one zbyt dużo czasu, że nie mogą znaleźć odpowiedniego materiału, że wreszcie „trzeba się napracować i nic z tego nie wychodzi".

Niepokojący jest fakt, że są uczniowie, którzy rozumieją uczenie się jako uczenie na pamięć. W ankiecie kilku uczniów użyło zamiennie terminu „opanowanie materiału" i „nauka pamięciowa.

„Najbardziej odpowiadają mi zadania pamięciowe, głównie z historii oraz z jęz. rosyjskiego".

„Nie lubię uczyć się na pamięć za wyjątkiem wierszyków".

Niektóre wypowiedzi wskazują na to, że część młodzieży nie potrafi uczyć się rozumowo, nie ma odpowiedniego pod tym względem wdrożenia i nawyków. Dotyczy to przede wszystkim uczniów słabych i przeciętnych.

„Muszę nauczyć się na pamięć historii, bo jak mówię własnymi słowami — to dwója".

„Przygotowuję się najdłużej do fizyki, bo ten przedmiot wymaga dłuższego rozumowania, a to sprawia mi trudność".

Na ogół jednak wszyscy zgodnie stwierdzają, że:

„Nie uczymy się na pamięć tych przedmiotów, gdzie coś widzimy, robimy doświadczenia, wtedy pamiętamy dłużej i potrafimy powiedzieć po jednorazowym powtórzeniu".

Młodzież docenia wartość podręcznika w utrwalaniu i powtarzaniu materiału.

„Podręcznik jest niezastąpiony".

„Gdy korzystam z podręcznika, mogę lepiej i dłużej wniknąć w tekst, uczyć się mówić, budować zdania, dowiaduję się szczegółów, faktów".

„W wykładzie są luki i czasem można palnąć głupstwo".

„Na podstawie podręcznika mogę rozszerzyć materiał przerobiony na lekcji, mogę go sobie utrwalić".

To, że licealiści korzystają z podręcznika, jest przejawem niewątpliwie dodatnim, zwłaszcza gdy chodzi o bogacenie na ogół ubogiego u młodzieży wiejskiej słownika oraz przezwyciężanie naleciałości gwarowych. Jednakże podręcznik nie może stać się obok wykładu jedynym źródłem wiedzy

ucznia i służyć za podstawę uczenia się pamięciowego. A czasem może zachodzić takie niebezpieczeństwo, o czym świadczy następująca wypowiedź:

„Dużo czasu zajmuje mi historia, bo przerobimy na lekcji coś niecoś, a na drugi dzień profesorka wymaga cały rozdział tak, jak jest w podręczniku. Więc »kuję« i nic z tego nie wiem".

Uczniowie przebywający w internacie narzekają nieraz na warunki, w jakich odrabiają prace domowe. Na ogół pora dnia, w której odbywa się nauka, choć często jest z konieczności przekraczana, odpowiada im w zupełności. Stwierdzają, że najlepiej uczą się w godzinach popołudniowych, po obiedzie i odpoczynku, a powtarzają rano po przebudzeniu.

Skarżą się natomiast na zbyt duże skupisko odrabiających lekcje:

„Wolę uczyć się w małych pokoikach, gdzie niewiele nas, niż w dużych pomieszczeniach, liczących ok. 60 uczniów".

„Rozpraszam się, gdy widzę tyle osób".

„Denerwuje mnie koleżanka obok, która półgłosem się uczy".

„Najlepiej i najszybciej uczę się po silentium, gdy nikogo nie ma".

„Przeszkadza mi ściszony gwar w pomieszczeniu".

Powyższe głosy świadczą o tym, że indywidualna nauka w większych skupiskach uczniów nie zadowala ich w pełni. Są wtedy przywiązani do miejsca i gdy nawet siedzą w zgranych ze sobą grupach koleżeńskich, ich wzajemne porozumiewanie się wywołuje protesty sąsiadów itp.

„Co mam robić? — pyta jedna z uczennic. — Jestem słuchowcem i muszę mówić, gdy powtarzam lekcję, a poza tym lubię uczyć się chodząc, a tu w uczelni jedno i drugie zabronione".

Młodzież w przewadze woli uczyć się sama. Zabiera jej to zwykle mniej czasu, „gdyż nikt nie przeszkadza". Zwracają uwagę na różne tempo pracy kolegów w grupie, które sprawia, że jeden uczeń nie nadąża, a drugi marnuje czas.

„Nie zawsze mogę znaleźć taką koleżankę, która by miała taki sam system nauki jak ja".

„Gdy uczę się ze słabszą, nie lubię tłumaczyć i słuchać absurdów, a mocniejsza denerwuje mnie i peszę się".

Nauka w zespole ma również swoich zwolenników wtedy, gdy brak wystarczającej ilości podręczników, tekstów, pomocy potrzebnych do wykonania zadania itp.

Niezależnie od względów natury obiektywnej nauka wspólna ma swoich zwolenników wśród uczniów najsłabszych, z następujących przyczyn:

„Gdy czegoś nie wiem lub nie rozumiem, to w zespole znajdę takie koleżanki, co mi wytłumaczą".

„Możemy się odpytywać i uzupełniać wiadomości".

„Wspólnie dzielimy się wiedzą".

„Lepsze koleżanki opowiadają, co czytały, i wtedy się uczę".

Najlepsi uczniowie wolą się uczyć sami i w zespole różnym sobie poziomem kolegów dyskutować nad interesującymi ich zagadnieniami. Czasem znajdą się tacy, którzy douczanie słabszych traktują jako pogłębienie zdobytej samodzielnie wiedzy.

„Przy tłumaczeniu lekcji koleżance, sama się więcej uczę, bo staram się jak najjaśniej tłumaczyć".

Tyle mówią ankiety. Konfrontacje wypowiedzi ankietowych z opiniami nauczycieli i wychowawców internatu oraz nasze obserwacje wskazują na to, że opisywane przez młodzież zjawiska, choć mogą być niekiedy naświetlane jednostronnie i subiektywnie, istnieją i należy im poświęcić więcej uwagi.

*

Jakie wnioski nasuwają się w związku z przeanalizowanym przez nas materiałem?

Na plan pierwszy wysuwa się konieczność maksymalnego zaktywizowania młodzieży w procesie nauczania.

Tego problemu nie rozwiąże w zupełności system klasowo-lekcyjny nawet przy stosowaniu jak najbardziej różnorodnych metod nauczania i wykorzystania kilku istniejących w szkole pracowni. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że w liceach pedagogicznych młodzież nie tylko słucha wykładów lub odtwarza treść zawartą w podręcznikach. Nauczyciele dokładają wszelkich starań, by na ich lekcjach uczniowie pracowali z tekstem, prowadzili ożywione dyskusje na różne tematy, przeprowadzali ukierunkowane demonstracje czy ćwiczenia „równym frontem", pracowali na działce szkolnej, przygotowywali referaty i pogadanki na zebrania kółek zainteresowań, majsterkowali na zajęciach technicznych, a mimo to młodzież w dalszym ciągu uczy się pamięciowo, nie rozumie dokładnie niektórych, przerobionych już w szkole, partii materiału, nie ma nawyków samodzielnej pracy. Zachodzi — naszym zdaniem — konieczność rozbudowy pracowni szkolnych, przeniesienia nauczania z sal szkolnych do pracowni, a więc przejścia z systemu klasowo-lekcyjnego na system klasowo-pracowniany [1], w którym odbywałaby się nauka w zakresie poszczególnych przedmiotów. System pracowniany musi objąć wówczas wszystkie przedmioty grupy matematyczno-przyrodniczej, artystycznej, technicznej oraz humanistycznej. Weźmy np. pracownię polonistyczną. Powinna ona zgromadzić w odpowiednich szafach i gablotach wszelkie pomoce naukowe potrzebne do realizacji programu: aparat filmowy, rzutnik, lingwafon, magnetofon, podręczną biblioteczkę wyposażoną w lekturę szkolną obowiązkową i nadobowiązkową, podręczniki różnych autorów, literaturę naukową i popularnonaukową, encyklopedie, słowniki oraz różnego rodzaju teksty, by stać się prawdziwą kuźnią samodzielnej pracy i myśli ucznia, kuźnią wiedzy łatwej do ogarnięcia i zapamiętania. Ogromną rolę w procesie asymilacji wiedzy mogą spełnić pracownie techniczne wyposażone w odpowiednią aparaturę, w części maszyn, silników i wszelkie inne narzędzia pracy, gdzie młodzież opracowywaną teorię mogłaby wykorzystywać w wytwórczości, w zastosowaniu do praktyki życia codziennego.

Rozbudowa pracowni powinna iść w parze ze stałą troską o bogacenie jej wyposażenia. Pomoce naukowe to nie tylko przyrządy, modele, obrazy, materiał rozdzielczy zebrany w odpowiedniej ilości, lecz również aparat filmowy, epidiaskop, rzutnik, utrwalone na taśmie magnetofonowej fragmenty lekcji próbnych, wykładów; adapter czy gramofon elektryczny z płytami zawierającymi nagrania wymowy, w języku ojczystym, w językach obcych, pieśni, utwory muzyczne, a wreszcie części różnych maszyn, obrabiarki, tokarki itp.

Tylko na tej drodze można będzie zbliżyć naukę do życia, zwiększyć operatywność wiedzy, uczynić ją nie tylko bardziej zrozumiałą, lecz również bardziej przydatną, potrzebną, użyteczną — a tym samym więcej trwałą.

[1] Przez system klasowo-pracowniany rozumiemy taki system, w którym nauka oparta o program nauczania odbywa się w pracowniach przedmiotowych na jednostkach lekcyjnych, a młodzież uczy się w zespole klasowym mniej więcej równym co do wieku i poziomu umysłowego.

W rozwoju politechnizacji w zakładach kształcenia nauczycieli przyczyni się niewątpliwie zmiana planu i programów nauczania przygotowana przez Ministerstwo Oświaty. Głębsze powiązanie szkoły z życiem wpłynąć może na znaczne ograniczenie czynnika pamięciowego w uczeniu się młodzieży.

Nasuwa się pytanie, czy w tej sytuacji praca domowa ucznia nie okaże się czymś zbędnym. Jasne jest, że nie. „Łatwiej uczymy się — pisali w ankietach uczniowie — gdy coś widzimy, robimy doświadczenia, wtedy pamiętamy dłużej i potrafimy powiedzieć po jednorazowym powtórzeniu". A zatem skróci się tylko czas powtarzania i systematyzacji przerobionego materiału.

Lekcje pracowniane i przewaga metod aktywnych zmniejszają niechęć uczniów do prac domowych o charakterze twórczym, problemowym, powiązanym z życiem, a ponadto uczą ich racjonalizacji pracy, ekonomicznego użytkowania sił na drodze do osiągania pozytywnych rezultatów.

Aby zapobiec nadmiarowi „pisaniny" w pracy domowej, należy większy nacisk położyć na różne typy i rodzaje prac domowych, które wymienia każda niemal dydaktyka, a które nieraz umykają z pola widzenia nauczyciela.

Powiązanie nauki z życiem wymagać będzie nasilenia prac o charakterze twórczym, a nie formalno-werbalnym, jak np. syntetyczne ujęcie wyników przeprowadzonych ćwiczeń, przygotowanie wniosków, samodzielne przygotowanie materiałów do lekcji, przeprowadzenie wywiadów, wykonanie jakiegoś przedmiotu, zespołowe prace nad sporządzaniem pomocy naukowych, samodzielne lub zbiorowe opracowanie referatu, pogadanki, zestawienie przykładów na poparcie przerobionej teorii, zestawienie ćwiczeń do lekcji itp.

Podręczniki będą jak dotychczas służyć do systematyzacji i utrwalania wiedzy uczniów, ale nie pozostaną jedynym źródłem zdobywania i pogłębiania wiedzy, gdyż uczeń odpowiednio wdrożony do pracy będzie wykorzystywał w pracy domowej nie tylko podręcznik, lecz encyklopedię, słownik, czasopisma, książki naukowe i popularnonaukowe.

Troska o poprawę stylu prac domowych wiąże się z koniecznością pełnego wykorzystania jednostki lekcyjnej oraz skrupulatnego i solidnego przygotowania się każdego nauczyciela do lekcji. Istota pracy domowej polega — jak wiadomo — przede wszystkim na rozumnym utrwalaniu przerobionego materiału, sprawdzeniu stopnia zrozumienia, poszerzeniu i pogłębianiu opracowanego zagadnienia, zdobycia lub zaktywizowania tej masy apercepcyjnej, która jest potrzebna do czynnego włączenia się w lekcję. Praca domowa jako ognisko łączące poszczególne jednostki lekcyjne nie może zamienić się na samokształcenie, chociaż do tego ma przygotowywać, podobnie jak lekcja wyłącznie na instruktaż, kontrolę i ocenę samodzielnej pracy licealisty. Zasada kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania wymaga, by uczeń uczył się przede wszystkim w szkole, na lekcji, i tu zdobywał nawyki samodzielnej pracy oraz podstawowe umiejętności i sprawności. Dlatego też każda jednostka tematyczna powinna być przez nauczyciela gruntownie przemyślana od strony rzeczowej, metodycznej i organizacyjnej. Przed przystąpieniem do opracowania tematu należy dokonać selekcji materiału naukowego, wyznaczyć zakres materiału na poszczególne lekcje, jak również — co zwykle uchodzi baczniejszej uwagi nauczycieli — zastanowić się nad rodzajem pracy domowej uwzględniając jej różnorodność i rolę, jaką ma spełnić w procesie wiązania zdobywanej na lekcjach wiedzy w jedną całość.

Obserwacje i wyniki badań świadczą o tym, że sprawa doboru i formułowania zadań domowych budzi nadal pewne zastrzeżenia. Zdarza się, że temat i zakres pracy domowej nie jest w pełni przemyślany, że niektóre prace domowe są nieprzydatne, zbędne, nie dają rzeczywistej korzyści ani młodzieży, ani nauczycielowi, nie spełniają zadania dydaktyczno-wychowawczego, ale pochłaniają wiele czasu.

Na zadawaniu prac domowych ciąży jeszcze dawny schemat. Pracę domową zadaje się pod koniec lekcji lub nawet po dzwonku, bez wyjaśnień i sprawdzenia stopnia zrozumienia tematu. Ilość zadanych prac nie jest konfrontowana z możliwościami uczniów, koordynacja w zakresie zadawania, dokonywana przez niektórych wychowawców klasowych, zawodzi, gdyż dla każdego nauczyciela jego przedmiot jest najważniejszy. W rezultacie doprowadza to do przeciążenia młodzieży pracą domową, korzystania z niedozwolonej pomocy.

Zachowanie korelacji w procesie nauczania ułatwia w dużej mierze pracę nad odrabianiem zadań domowych przez uczniów. Wiązanie treści nauczania poszczególnych przedmiotów stwarza u młodzieży nawyki wiązania i wykorzystywania zdobytej wiedzy podczas nauki własnej, zapobiega szufladkowaniu wiedzy oraz mechanicznemu uczeniu się znanych spraw od nowa, czyni wiedzę ucznia operatywną i życiowo użyteczną.

W zakładach kształcenia nauczycieli szczególnie ważne jest przepracowanie z młodzieżą zagadnień technologii, ekonomii i higieny pracy umysłowej, aby świadomie mogła zmierzać do coraz pełniejszej racjonalizacji pracy, zwłaszcza że zasady te będzie kiedyś wcielać w życie w pracy dydaktycznej z dziećmi.

Przeciążeniu młodzieży zapobiega racjonalnie opracowany podział godzin. Ułatwia on rozłożenie zajęć domowych w ciągu dnia i tygodnia, ekonomiczne gospodarowanie siłami umysłowymi, jest wyrazem troski o zdrowie młodzieży.

Młodzież liceum pedagogicznego uczy się w specyficznych warunkach zbiorowego życia internatu. Ma to swoje dodatnie i ujemne strony. Regulamin internatu wdraża uczniów do systematycznego odrabiania lekcji z dnia na dzień, o jednej i tej samej porze, na jednym miejscu, pod opieką wychowawców, którzy w razie potrzeby przychodzą z pomocą uczącej się młodzieży. W miejscu odrabiania zadań gromadzone są pomoce naukowe (teksty, słowniki, encyklopedie), których posiadanie na własność nie może zapewnić dom rodzinny. Praca zorganizowana nad odrabianiem zadań domowych odbywa się w czasie jak najbardziej korzystnym dla ucznia z punktu widzenia higieny. Stąd też młodzież internacka — jak wykazuje statystyka — osiąga w klasyfikacji ogólnej mniejszą ilość ocen niedostatecznych niż młodzież spoza internatu. Uczenie się w zbiorowości, jaką tworzą mieszkańcy internatu, zacieśnia kontakty koleżeńskie oraz skłonność do wzajemnej pomocy, uspołecznia jednostkę. To są dodatnie strony życia zbiorowego. A ujemne — to skłonność do odpisywania, korzystania z wiadomości bardziej zdolnych czy pilnych kolegów, co znalazło swój wyraz w wypowiedziach ankietowych.

W warunkach życia młodzieży w internacie należy pamiętać o tym, by wydobyć z życia zbiorowego najlepsze wartości, eliminując to wszystko, co może się okazać szkodliwe dla młodzieży.

Praca domowa w tych zwłaszcza warunkach powinna mieć charakter zarówno indywidualny, jak i grupowy. Jeden typ pracy nie wyklucza drugiej, jeden drugiej nie może też zastąpić. Trzeba tylko umieć dostrzec, jakie rodzaje prac nadają się do opracowania indywidualnego — i te muszą

przeważać — a jakie do zespołowego w grupie. Zespołowo przygotowany referat, zespołowo zmontowany silnik czy model samolotu, zespołowe wykonanie zadań na działce szkolnej, wspólnie zebrany materiał do lekcji — oto przykładowo podane formy prac zbiorowych. Mają one duże znaczenie wychowawcze, gdyż przyzwyczajają uczniów do współdziałania. Praca grupowa wykształca osobowość uspołecznioną, uczy zespalać potrzeby własne z potrzebami grupy, i na odwrót. Umiejętne łączenie w procesie nauczania indywidualnych prac domowych i zespołowych będzie realnym wkładem w uspołecznienie nauczyciela, który z tytułu swej funkcji pracuje indywidualnie i organizuje pracę zespołową w szkole i środowisku.

Przy przydzielaniu prac zespołowych trzeba dać młodzieży jak największą swobodę w tworzeniu grup naturalnych. Zwykle są to grupy, które powstają samorzutnie przy powtarzaniu materiału. W dobrze zorganizowanym internacie dwójki czy trójki kolegów dobierają się na podstawie wspólnych zainteresowań, poziomu uzdolnień, typów umysłowych. Trzeba umieć dostrzec w uczniu jego indywidualność i nie krępować go w sposobie uczenia się wtedy, gdy odrabia sam zadanie lub włącza się do pracy zespołowej.

Duże sale — uczelnie — należałoby zastąpić mniejszymi pomieszczeniami, gdzie szepty nie przeszkadzałyby drugim w pracy. Pomieszczenia o charakterze klubowym wydają się bardziej przydatne w większym zbiorowisku młodzieży niż wielkie sale, przypominające klasy szkolne.

Należy również dokładnie widzieć rolę, jaką ma spełniać wychowawca w czasie odrabiania prac domowych przez uczniów. Wychowawca nie może pełnić tu funkcji dozoru, nie może też przekształcać pracy domowej na zbiorową lekcję rozwiązywania zadań. Powinien natomiast czuwać nad pracującą młodzieżą, okazywać poszczególnym uczniom czy grupom uczniowskim pomoc w razie potrzeby, nie w sensie odrabiania za nich prac, lecz w sensie umiejętnego pokierowania tokiem myśli ucznia lub działania.

Znajomość problematyki pracy domowej obowiązuje każdego nauczyciela. Nauczyciel liceum pedagogicznego musi nie tylko znać tę problematykę, lecz również umiejętnie kierować pracą domową uczniów, krytycznie ustosunkowywać się do własnych w tym zakresie poczynań, twórczo pracować nad udoskonaleniem treści, form i organizacji pracy domowej, dlatego że wychowuje przyszłego nauczyciela, który tak będzie pracował w szkole, jak go do tej pracy przygotuje zakład pedagogiczny.

J. Filipek i W. Rajczykowski
Kraków

O EKSPERYMENCIE W SZKOLE PODSTAWOWEJ I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM IM. A MICKIEWICZA W SKARŻYSKU — KAMIENNEJ

Zastanawiając się nad przyczynami niezadowolenia z wyników nauczania i wychowania naszych szkół, dochodzimy do wniosku, że źródeł ich szukać należy między innymi w programach i strukturze naszego szkolnictwa. Obecne programy szkół ogólnokształcących stopnia licealnego pozostawiają poza zasięgiem nauczania bogaty dział nauk technicznych stanowiących w znacznej mierze o rozwoju i stylu współczesnego życia.

Z każdym rokiem, na skutek tego, pogłębia się oderwanie szkoły od życia, a równocześnie dysproporcje te osłabiają zainteresowanie uczniów naukami matematyczno-przyrodniczymi, których zastosowanie w technice, sprawdzone przez uczniów w praktyce produkcyjnej, może wydatnie przyczynić się do podniesienia wyników nauczania i wychowania.

Dlatego z zadowoleniem powitaliśmy w naszej szkole zalecenie Ministerstwa Oświaty organizowania eksperymentów politechnicznych i już w październiku 1959 r. wprowadziliśmy elementy techniki dla dwu grup uczniów klas licealnych.

W celu realizacji eksperymentu zwróciliśmy się w czerwcu ubiegłego roku z propozycją współpracy do sąsiadującej „o miedzę" Zasadniczej Szkoły Zawodowej.

Propozycje nasze zostały przyjęte. Dyrekcja Szkoły Zawodowej udostępniła nam bogato zaopatrzone warsztaty, pracownie oraz pomoc kwalifikowanych instruktorów.

Młodzież klas dziesiątych naszej szkoły pracuje dwie godziny tygodniowo przy warsztatach wspólnie z uczniami szkoły zawodowej wg planów opracowanych przez instruktorów w porozumieniu z nauczycielem fizyki i zatwierdzonych przez dyrekcję.

Uczniowie nasi kolejno zapoznają się z przepisami BHP na każdym stanowisku, z budową i działaniem maszyny, wykonują podstawowe ćwiczenia, a następnie pracę na różnego typu obrabiarkach: frezarkach, strugarkach, szlifierkach, w kuźni, ślusarni, spawalni i na tokarkach.

Ostatnie godziny zajęć, w końcu maja, zapoznają młodzież z uruchamianiem silników elektrycznych trójfazowych i jednofazowych oraz z praktycznym zastosowaniem elektromagnesów w obrabiarkach. Uczniowie klas dziesiątych znaleźli w pracy przy warsztacie praktyczne zastosowanie praw mechaniki, poszerzyli i utrwalili swoje wiadomości.

Oto odpowiedź w ankiecie jednej z uczennic:

„Zajęcia warsztatowe okazały się bardzo interesujące. W każdym dziale jest coś nowego, coraz to inne prawa fizyczne znajdują tam zastosowanie".

Biorąc pod uwagę zainteresowanie młodzieży i możliwość wykorzystania doskonale wyposażonych pracowni elektrotechnicznych Zasadniczej Szkoły Zawodowej, zorganizowaliśmy dla klas XI kurs elektrotechniki. Przygotowanie teoretyczne uczniów klas jedenastych pogłębione i w miarę potrzeby poszerzone przez instruktora zajęć umożliwia prowadzenie interesujących i pożytecznych ćwiczeń.

Młodzież stosuje w praktyce wzory fizyczne, których znajomość staje się oczywistą potrzebą, pracuje z przyrządami elektrycznymi, uczy się sporządzania instalacji, poznaje maszyny elektryczne i ich działanie. W przyszłym roku pragniemy wprowadzić zajęcia warsztatowe i elektrotechniczne dla klas dziesiątych i jedenastych w wymiarze 2—3 godzin tygodniowo jako obowiązujące.

Już teraz po kilku miesiącach praktyki możemy uważać nasz eksperyment za udany i celowy.

1. Zainteresowaliśmy naszą młodzież techniką. Wzbogaciliśmy jej umysły przekonaniem o wielkiej roli techniki w życiu społecznym.

2. Pogłębiliśmy zainteresowanie młodzieży przedmiotami ścisłymi w szkole: praktyczne zastosowanie wiedzy w zakładzie produkcyjnym, bo taki charakter mają te warsztaty, podnosi w sądach młodzieży rangę teorii. Uczestnicy zajęć mają pozytywne oceny z fizyki.

3. Współpraca z młodzieżą szkoły zasadniczej, z przyszłymi kwalifi-

kowanymi robotnikami, z nauczycielami zawodu, z dobrymi majstrami, niweluje w umysłach młodzieży przekonanie o wyższości pracy umysłowej, kształci szacunek dla pracy fizycznej i jej wykonawców. Wysoko cenimy zawiązujące się koleżeństwo, współżycie towarzyskie i współpracę kulturalną. Tych ubocznych, a jakże cennych momentów wychowawczych nie dałyby nam własne warsztaty szkolne. Nie mówiąc już o tym, że nie byłyby ze względów budżetowych tak nowoczesne, bogate w maszyny, a więc interesujące w wysokim stopniu młodych „warsztatowców".

Przy planowaniu zajęć w warsztatach i pracowniach zastosowaliśmy korelację programowych wiadomości teoretycznych z zajęciami praktycznymi, bo tylko wtedy zajęcia te będą zastosowaniem i sprawdzeniem w działaniu wiedzy nabytej na lekcjach, zbliżą nauczanie do życia, ukażą przydatność wiedzy teoretycznej.

Chcąc zorientować się, jak młodzież ocenia próby politechnizacji, przeprowadziliśmy ankietę. Wszyscy uczestnicy ankiety, rekrutujący się spośród uczestników zajęć, wypowiedzieli się za wprowadzeniem obowiązkowych zajęć technicznych w szkole ogólnokształcącej, twierdząc, że bez nich uczeń nie jest odpowiednio przygotowany do życia.

Młodzież zdaje sobie sprawę, że analfabetyzm w dziedzinie techniki jest obecnie nie do tolerowania. Większość uczestników ankiety wypowiada się za zwiększeniem ilości godzin zajęć, wielu stwierdza, że zajęcia pomagają w nauce, ucząc stosowania w praktyce teorii wyniesionej z lekcji; wielu mówi o pracy i maszynach z dużym zainteresowaniem.

Ankieta upoważnia do nieco patetycznego wniosku, że młodzież odczuwa wprowadzenie zajęć technicznych do szkoły ogólnokształcącej jako otwarcie drzwi do współczesnego życia.

R. USZYNSKA
Skarżysko-Kamienna

LEKCJA W MIĘDZYSZKOLNEJ PRACOWNI ROBÓT RĘCZNYCH

Od wielu lat zaniedbywało się nauczanie przedmiotów techniczno-artystycznych w szkołach wysuwając jako naczelny powód tego stanu rzeczy nieprzygotowanie nauczycieli i brak warsztatów w szkołach. I jeden, i drugi powód był pozornie słuszny. Każdy nauczyciel jest na pewno lepiej otrzaskany z techniką niż dziecko kilkunastoletnie, a narzędzi nie trzeba znów tak wiele. Zresztą wszystko rozpoczyna się od czegoś.

Gdy wypadła na nasz rejon [1] lekcja pracy ręcznej, zdecydowałem się na rewolucyjny eksperyment.

[1] Szkoła podstawowa w Suwałkach. Autor wraz z kolegą prowadzą pracownię międzyszkolną robót ręcznych i rysunków. W 1956 r. korzystało z niej 450 uczniów z trzech szkół. Pracownia przygotowała urządzenia ślusarsko-stolarskie do pracowni szkolnych dla 20 szkół w powiecie (przyp. red.).

Pracownia obecnie dysponuje wieloma oryginalnymi modelami przeważnie wykonanymi z odpadków i stara się wprowadzić w innych szkołach metody pracy, które dobrze zdały egzamin w jej warunkach, a nadają się do zastosowania z drobnymi wynikami nie tylko w szkołach podstawowych, ale i średnich. Obecnie w pracowni międzyszkolnej kształci się w zakresie robót ręcznych i rysunku około 700 uczniów. Szczegółowy opis pracowni podano w książce *Z praktyki kształcenia politechnicznego*. Wyd. Instytut Pedagogiki 1958 r.

Kilkudziesięciu nauczycieli, którzy zasiedli w pracowni po jednej stronie, obserwowało pracę uczniów, którzy zajmowali drugą połowę pracowni. Pracowali uczniowie z trzech klas połączonych: piątej, szóstej i siódmej. Uczniowie klasy siódmej na tej lekcji byli moimi pomocnikami-instruktorami dla uczniów klas piątej i szóstej. Razem pracowały i dziewczynki z tych klas zwykle pracujące z inną nauczycielką w innej klasie. Każda klasa miała wykonać inne przedmioty. Klasa piąta — macki, to jest cyrkle z blachy stalowej potrzebne do mierzenia średnic i grubości ścian rur. Klasa szósta (chłopcy) wykonać miała po sześć świderków i wkrętaków z drutu stalowego, klasa szósta (dziewczynki) miały wykonać sześć noży introligatorskich w oprawie z blachy. Klasa siódma — trzy piły ramowe uniwersalne do drewna i żelaza.

Poza tym praca w klasie piątej była indywidualna, w klasie szóstej zespołowa, w siódmej potokowo-zespołowa.

Tak skomplikowane zadanie miało być wykonane w ciągu 90 minut na lekcji podwójnej. Ten czas został skrócony o pięć minut, potrzebnych na wyjaśnienie hospitującym nauczycielom organizacji lekcji.

Narzędzia wykonane przez dzieci miały być przeznaczone na dar dla jednej ze szkół podstawowych na wsi.

Uczniowie zostali podzieleni na brygady-zespoły. Materiałowi rozdali materiały, narzędziowi — narzędzia, tzn. młotki, kilka pilników, brzeszczoty od piłek do żelaza i ręczną wiertarkę. Brygadziści otrzymali ode mnie dyspozycję. Poszli do swych brygad i rozpoczęli lekcję. Jeżeli któryś z siódmoklasistów będzie kiedyś nauczycielem — może sobie zaliczyć naszą eksperymentalną lekcję jako pierwszą próbę w życiu, próbę zdolności pedagogicznych. Może ta lekcja ułatwi im wybór zawodu?

Lekcja rozpoczęła się we wzorowym porządku. Od czasu do czasu brygadziści zwracali się do mnie o wyjaśnienie szczegółów. Minuty płynęły. Praca rozwijała się spokojnie, w skupieniu, bez zbytecznych przerw, ale i bez objawów zmęczenia. Zaciekawienie nauczycieli rosło. Na pięć minut przed końcem lekcji rozpoczęło się sprzątanie narzędzi i odpadków. Nastąpił wspólny przegląd wykonanych narzędzi. Każdy przedmiot był wykonany starannie, mocno. I chłopcy, i dziewczęta byli wyraźnie ucieszeni, że tak im się ten eksperyment dobrze udał. Na pierwszym stole połyskiwało stalą sześć cyrkli-macek, sześć świderków, sześć wkrętaków stalowych, sześć noży do cięcia tektury i trzy piły kombinowane ramowe, razem 27 sztuk prawdziwych narzędzi, przy pomocy których można już z powodzeniem wykonać większą część programu nauczania w szkole podstawowej w klasach I—V.

W ten sposób, jak mi się zdaje, dowiodłem, że nie liczba narzędzi, nie wyposażenie bogate pracowni, ale naukowa organizacja pracy na lekcji decyduje o powodzeniu lub niepowodzeniu. Znów więc okazało się po raz nie wiadomo który, że czynnikiem podstawowym powodzenia każdej akcji jest człowiek. Chcąc więc przyśpieszyć akcję politechnizacji szkoły, trzeba przyśpieszyć szkolenie nauczycieli.

Akcja wyrobu narzędzi własnymi siłami rozszerzyła się: uczniowie klas V—VII wykonali dla szkół na wsi około siedemset sztuk różnych narzędzi w ciągu jednego okresu nauki.

A. Deptuła
Suwałki

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW DOBROWOLSKI „STRUKTURY UMYSŁÓW NAUCZYCIELI"
Warszawa 1959 PZWS ss. 367

Publikacja będąca przedmiotem niniejszej recenzji jest interesująca tak ze względu na zagadnienie, którym się zajmuje, jak ze względu na stanowisko, do jakiego autor doszedł w wyniku wieloletnich obserwacji pracy różnych nauczycieli, zastosowanego eksperymentu, przeprowadzonej ankiety i teoretycznej analizy uzyskanych na tej drodze materiałów.

W recenzji tej postaram się zatrzymać uwagę czytelnika na treści omawianej publikacji, jej stronie metodologicznej oraz jej stronie redakcyjnej. Analiza ta ma dostarczyć czytelnikowi informacji o książce z trzech punktów widzenia: po pierwsze, co autor twierdzi na temat typów umysłowych nauczycieli; po drugie, jak autor do tych twierdzeń doszedł; po trzecie, jak autor informuje czytelnika o swym stanowisku i metodach badań, które go do tego stanowiska doprowadziły.

1. ZAŁOŻENIA, PROBLEMATYKA I GŁÓWNE TEZY PRACY

Autor wychodzi z założenia, że nauczyciel jest pracownikiem „wybitnie umysłowym". Jest on i musi być pracownikiem umysłowym w trojakim sensie: po pierwsze, dlatego że zadaniem jego jest przede wszystkim kształtować umysł wychowanka; po drugie, dlatego że kształtowanie umysłu wychowanka wymaga od nauczyciela stałego zdobywania nowych nabytków umysłowych, uzupełniania i pogłębiania posiadanej wiedzy, jak również stałego poszerzania i pogłębiania swej ogólnej kultury umysłowej; po trzecie, dlatego że wszystkie czynności nauczyciela wymagają od niego samodzielnych, twórczych wysiłków umysłowych ze względu na konieczność stałego przystosowywania się do rozwijających się umysłów i charakterów jego wychowanków oraz do różnorodnych, stale zmieniających się warunków i sytuacji w życiu i pracy uczniów, z którymi ma on do czynienia w szkole. Stąd ważność problemu właściwości umysłowych i struktury umysłowej nauczyciela i wychowawcy. Problemowi temu poświęcona jest właśnie recenzowana książka.

Dla należytego wykonywania pracy dydaktycznej i wychowawczej konieczne jest posiadanie, zdaniem autora, odpowiednich właściwości umysłu. Nie wszyscy nauczyciele posiadają je w jednakowym stopniu. Na podstawie swych obserwacji i systematycznych badań autor doszedł do przekonania, że pewne właściwości umysłu sprzyjają osiąganiu celów dydaktycznych i wychowawczych, inne zaś, zamiast ułatwiać, utrudniają nauczycielowi realizowanie jego zadań. Właściwości te to przede wszystkim: „organizacyjność", „systematyczność", „intuicyjność", „rozumowość", „wyobraźnia", „ekspresyjność" oraz ich odpowiednie przeciwieństwa. Występując w formie nasilonej u poszczególnych jednostek, właściwości te decydują o pewnych strukturach umysłowych, o określonych typach nauczycielskich: „dobrych", „niezupełnie odpowiednich" i „nieodpowiednich".

Do typów umysłowych bardziej przystosowanych do wypełniania zadań nauczycielskich zalicza autor typy: „organizacyjne", „intuicyjne" i „wyobraźniowe". „Organizacyjność", „intuicyjność" i „wyobraźnię", mające w wyższym stopniu charakter wrodzony, traktuje jako cechy wyraźnie nauczycielskie. Posiadają je nauczyciele dobrzy, zdolni, utalentowani.

Wśród typów umysłowych mniej przystosowanych do należytego wykonywania

zadań pedagogicznych wymienia się umysły: „systematyczne", „rozumowe" i „ekspresyjne". „Systematyczność", „rozumowość" i „ekspresyjność", znacznie łatwiejsze do wytwarzania i rozwijania w życiu, uważa autor za odpowiedniki cech nauczycielskich, wyżej wzmiankowanych, lecz będących niejako cechami zastępczymi w stosunku do wymienionych poprzednio. Mają je nauczyciele i wychowawcy przeciętni, mierni, których autor nazywa „niezupełnie odpowiednimi".

Cechy przeciwne do tych, jakie właściwe są nauczycielom dobrym oraz przeciętnym, a mianowicie: „chaotyczność", „nieintuicyjność", „nieobrazowość", „nieekspresyjność" i brak inteligencji („nieinteligencja") posiadają nauczyciele „nieodpowiedni".

Nazwy wyodrębnionych osobnych typów umysłowych nauczycieli pochodzą od nazw dominujących cech umysłowych, jakie występują najczęściej u określonego typu nauczycieli. Nauczyciele ci, obok dominujących określonych cech umysłowych, mają, oczywiście, i inne cechy, lecz jeśli je posiadają, to w mniejszym nasileniu. Z występowaniem określonych cech umysłu u danego typu nauczycieli wiąże się również występowanie u nich określonego rodzaju skłonności, upodobań i postaw, jak również określonego rodzaju właściwości woli i charakteru. Wybitniejsze braki w zakresie cech umysłowych, uznanych za przydatne w zawodzie nauczycielskim, powodują w skutkach określone trudności i nieudolności w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli, którzy te braki posiadają.

2. METODY BADAŃ I DOKUMENTACJA RZECZOWA

Stanowisko autora w sprawie cech i typów umysłowych nauczycieli lepiej lub gorzej przystosowanych do wymagań swego zawodu zostało sformułowane w wyniku wieloletnich obserwacji pracy nauczycieli w klasie, a mianowicie: 357 zaprotokółowanych lekcji, przeprowadzonych przez 276 nauczycieli przed wojną, oraz 105 zaprotokółowanych lekcji, przeprowadzonych przez 75 nauczycieli po wojnie. W lekcjach tych zarysowały się wyraźnie wymienione cechy oraz typy umysłowe, przy czym u nauczycieli, którzy przeprowadzali lekcje na różne tematy i po dłuższej przerwie, wystąpiły w sposób jednokształtny te same charakterystyczne sposoby postępowania i charakterystyczne właściwości.

Dla skontrolowania cech i typów umysłu poszczególnych nauczycieli, o jakich była wyżej mowa, autor zastosował eksperyment polegający na postawieniu większej liczby nauczycieli wobec tego samego zadania, które sprowadzało się: do zaprojektowania przez nich wszystkich, pisemnie, lekcji w określonej klasie z określonego przedmiotu na określony temat; na przeprowadzeniu lekcji na ten temat przez jednego z nauczycieli według opracowanego przez siebie projektu, a dokonaniu pisemnej analizy krytycznej i oceny tej lekcji przez pozostałych nauczycieli, bezpośrednio po jej przeprowadzeniu. Eksperyment taki został po pewnym czasie powtórzony z tą samą grupą nauczycieli, którzy mieli za zadanie napisać konspekt lekcji z innego przedmiotu na wspólny temat, a po przeprowadzeniu znowu lekcji przez jednego z nich, dokonać analizy krytycznej bezpośrednio po lekcji, podobnie jak poprzednim razem. Analiza konspektów lekcyjnych i analiza analiz krytycznych przeprowadzonych lekcji ujawniła tę samą różnorodność cech i typów umysłowych nauczycieli, o jakich była mowa wcześniej, oraz stałość występowania cech i typów umysłowych u poszczególnych nauczycieli przy projektowaniu przez nich lekcji z różnych przedmiotów i na różne tematy oraz przy dokonywaniu przez nich oceny tych różnych lekcji.

Chcąc dojść do dokładniejszego opisu typów umysłowych nauczycieli, dostrzeżonych w długoletnich obserwacjach różnych lekcji przeprowadzanych w szkole przez różnych nauczycieli i potwierdzonych w eksperymencie, autor ułożył bardzo szczegółową ankietę obejmującą około 200 pytań, z których jedne dotyczyły zaintereso-

wań, zamiłowań i stosunku nauczyciela do pracy pedagogicznej, inne odnosiły się do jego pracy w zespole klasowym, a jeszcze inne miały na uwadze uzyskanie od niego czegoś w rodzaju autocharakterystyki psychologicznej. Ankieta ta została zastosowana do 16 nauczycieli, bardzo dobrze znanych autorowi, a należących do różnych typów umysłowych. Materiał zgromadzony stanowi dane dotyczące różnych stron psychiki, m.in. sfery emocjonalnej, wolicjonalnej i charakterologicznej poszczególnych typów umysłowych, jakie zostały wyodrębnione wcześniej na drodze obserwacji i zastosowanego eksperymentu.

Dodatkowy wgląd w wyodrębnione struktury umysłów nauczycielskich daje charakterystyka umysłowości trzech wybitnych pedagogów: Sokratesa, Pestalozziego i Rousseau. Stanowi ona materiał ilustracyjny dla trzech typów umysłowych: „rozumowego", „intuicyjnego" i „wyobraźniowego".

Wyniki obserwacji lekcji i eksperymentu z okresu przedwojennego opracowane zostały w sposób syntetyczny i uwzględnione w książce, lecz protokóły, konspekty oraz analizy krytyczne lekcji przedwojennych zaginęły podczas powstania warszawskiego. Badania powtórzone zostały przeto po wojnie: zarówno obserwacje lekcji, jak eksperyment z konspektami oraz oceną lekcji wspólnie hospitowanej. Nowe materiały wzbogacone zostały wynikami „żywej ankiety", o której była mowa, oraz charakterystyką trzech historycznych postaci. Materiały te stanowią dokumentację rzeczową pracy.

3. UKŁAD KSIĄŻKI

Omawiana praca składa się ze wstępu, dwóch części oraz trzech zwięzłych streszczeń całości w języku: rosyjskim, francuskim i angielskim.

Wstęp informuje krótko o celu i charakterze pracy.

Część pierwsza pt. *Badania w oparciu o lekcje* informuje, kolejno w sześciu rozdziałach, o badaniach przeprowadzonych przed wojną i po wojnie nad typami umysłowymi nauczycieli. Rozdziały te są następujące: 1) wartość badawcza lekcji, 2) metoda badania, 3) eksperyment, 4) wyniki eksperymentu, 5) podział umysłów nauczycieli i 6) badania powtórne jako sprawdzian. Podany jest w tych rozdziałach opis metody badań oraz wyniki uzyskane z tych badań ujęte liczbowo i wskazujące rozsianie poszczególnych cech umysłowych u nauczycieli „dobrych", „niezupełnie odpowiednich" i „nieodpowiednich", a więc w różnym stopniu przystosowanych do swego zawodu. Poinformowany jest tu zasadniczo czytelnik o stanowisku autora w sprawie typów umysłowych nauczycieli, przystosowanych i nieprzystosowanych do wykonywania swego zawodu, jak również o metodach badawczych, które posłużyły autorowi przy dochodzeniu do tego stanowiska.

W części drugiej zatytułowanej: *Badania w oparciu o ankietę* znajdujemy informację o „zastosowaniu żywej ankiety", tekst ankiety, a następnie w sześciu kolejnych rozdziałach (VII—XII) szczegółową charakterystykę umysłów nauczycielskich przystosowanych do wykonywania pracy pedagogicznej, a mianowicie: „rozumowych", „intuicyjnych", „organizacyjnych", „systematycznych", „wyobraźniowych" i „ekspresyjnych". Każda charakterystyka poprzedzona jest w rozdziale przykładami przebiegu lekcji przeprowadzonych przez nauczycieli danego typu umysłowego, analizą tych lekcji, zacytowaniem wypowiedzi tych nauczycieli na ankietę przeznaczoną dla spowodowania ich własnej samoanalizy i charakterystyki. W rozdziałach VII, VIII i XI, opisujących umysły „rozumowe", „intuicyjne" i „wyobraźniowe", uzupełniono materiały charakterystyką Sokratesa, Pestalozziego i Rousseau. Całość materiałów lekcyjnych i ankietowych stanowi w każdym rozdziale empiryczną podstawę oraz ilustrację charakterystyki określonego typu umysłowego nauczycieli.

W zakończeniu książki mówi się o znaczeniu przeprowadzonych badań i otrzymanych wyników oraz o potrzebie dalszych badań w poruszonej dziedzinie.

Zamieszczone na ostatnich stronach książki streszczenia: rosyjskie, francuskie i angielskie, są poprawne treściowo, niezbyt poprawne zaś językowo, zwłaszcza streszczenie rosyjskie i streszczenie francuskie.

4. UWAGI KOŃCOWE

Praca prof. S. Dobrowolskiego na temat „struktur umysłów nauczycieli" jest pracą badawczą, twórczą, spełniającą wymagania naukowości tak pod względem treściowym i metodologicznym, jak pod względem zwięzłości, jasności i systematyczności wykładu. Rozpatruje zagadnienie typologii umysłów nauczycielskich oraz daje ogólne rozwiązanie tego zagadnienia, mając na uwadze przydatność poszczególnych typów umysłowych w pracy pedagogicznej. Jest to praca ogromnie cenna dla ogółu pracowników pedagogicznych, pobudzająca do samoobserwacji i samodoskonalenia, tak nauczycieli, jak i członków nadzoru pedagogicznego. Otwierając badania nad sprawą przydatności do zawodu nauczycielskiego, przenosi pewne ramowe rozwiązania naukowe oraz stwarza wyraźne perspektywy dalszych poszukiwań i rozwiązań w zakresie doboru do zawodu nauczycielskiego, kształcenia pedagogicznego i racjonalnej gospodarki kadrami oświatowymi. Czytać ją powinni z zainteresowaniem i korzyścią dla siebie pracownicy pedagogiczni wszystkich kategorii.

F. Korniszewski

Z TEORII I PRAKTYKI OŚWIATY DOROSŁYCH

„Praca oświatowa z dorosłymi". Praca zbiorowa pod redakcją Mieczysława Żytki. PZWS Warszawa 1960 ss. 252

Najbardziej decydującym czynnikiem w systemie pracy oświatowej z dorosłymi, podobnie jak w systemie szkolnym, jest i na długo jeszcze pozostanie nauczyciel. Do pełnienia funkcji wychowawcy młodego pokolenia w szkole staramy się przygotować nauczyciela jak najtroskliwiej, wyposażając go w odpowiednią wiedzę ogólną, wiedzę psychologiczną o wychowanku i wiedzę pedagogiczną o procesach i zasadach działania wychowawczego. Funkcją kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest przysposobienie go do najbardziej skutecznej, a zarazem oszczędnej co do wysiłków, czasu i środków realizacji celów, działalności wychowawczej, w trakcie pełnienia przezeń powierzonych mu obowiązków. Wiemy bowiem, że pracownik niekwalifikowany — przy większym wysiłku własnym — z gorszymi jednak rezultatami dla uczniów realizuje swoje zadania niż pracownik wykwalifikowany.

Zakładamy przy tym, że suma kwalifikacji zyskanych w zakładzie kształcącym kandydatów na nauczycieli stanowi tylko przygotowanie niezbędne do rozpoczęcia pracy w szkole. Osiągnięcie dojrzałości zawodowej wymaga koniecznie aktualizowania kwalifikacji przez doskonalenie zawodowe.

W praktyce oświatowej spotykaliśmy się z różnymi poglądami, kto może być pracownikiem oświatowym. Dziś, w świadomości politycznych, teoretyków i samych pracowników, zwycięża zasada doborowości i fachowości.

Nie przeciwstawiając zasadniczo treści kwalifikacji wychowawcy, zajmującego się wychowaniem dzieci i dorastającej młodzieży, kwalifikacjom zawodowym nauczyciela, zajmującego się pracą oświatową z dorosłymi, należy bezspornie uznać konieczność wyposażenia nauczyciela dorosłych w pewne dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne. Potrzeba ich wynika z kilku podstawowych przesłanek. Dorosły uczestnik pracy oświatowej reprezentuje z punktu widzenia psychologii rozwojowej i wy-

chowawczej odmienną fazę rozwojową osobowości, co uzasadnia odrębność metod oddziaływania wychowawczego (przesłanka psychologiczna). Procesy uczenia się dorosłych uwikłane są w splot różnorodnych czynników subiektywno-obiektywnych, zwłaszcza zaś silny jest ich związek z pracą zawodową i życiem osobisto-społecznym człowieka dorosłego (przesłanka socjologiczna). Ze względu na motywy i cele uczenia się, tzw. dorosłość i pozycję społeczną, inaczej kształtuje się wzajemny stosunek dorosłego uczestnika pracy oświatowej i pracownika oświatowego (przesłanka pedagogiczna). Oświata dorosłych jest systemem form ustrojowo-organizacyjnych, wymagającym od pracownika znajomości mechanizmu podstawowych form tego systemu ze względu na ich funkcjonalne powiązania (aspekt ustrojowo-organizacyjny).

Nie mamy jednak w polskim systemie kształcenia nauczycieli (mimo czynionych już prób) odrębnych uczelni, które by przygotowywały osobno nauczycieli do pracy oświatowej z dorosłymi.

Toteż w rzeczywistości proces wyposażenia nauczycieli w kwalifikacje tego rodzaju dokonywał się przede wszystkim samorzutnie, w toku praktyki i przez praktykę. Nie aprobując tego stanu rzeczy Związek Nauczycielstwa Polskiego i Ministerstwo Oświaty podjęły przed dwoma laty (w 1958 roku) akcję doskonalenia nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych, przede wszystkim zaś w szkołach dla dorosłych — przez konferencje rejonowe i ogniska metodyczne pragnąc przyjść z pomocą nauczycielom, zwłaszcza młodym, których liczba wraz z rozwojem placówek wciąż wzrasta. Jednakże form tych nie można uznać za podstawowe i za wystarczające. Podstawowe zagadnienie pracy oświatowej z dorosłymi powinien poznać każdy nauczyciel już w toku przygotowywania się do zawodu w zakładzie kształcenia nauczycieli — liceum pedagogicznym, studium nauczycielskim, wyższej szkole pedagogicznej, uniwersytecie. Jedną z istotnych przyczyn — choć niejedną — niewypełniania dotychczas takiej roli przez te zakłady był brak odpowiednich materiałów, które by zawierały pełniejsze źródło informacji w tym przedmiocie. Z myślą o wypełnieniu tej luki Departament Oświaty Dorosłych Ministerstwa Oświaty przygotował pracę zbiorową pod redakcją Mieczysława Żytki, wydaną przez PZWS, zawierającą szereg rozpraw i artykułów przedstawiających w zarysie podstawową problematykę stosowanych w praktyce form oświaty dorosłych w Polsce, naświetlanych z punktu widzenia historycznego, psychologicznego, socjologicznego, programowego, metodycznego i organizacyjnego.

Praca oświatowa z dorosłymi jest zbiorem 17 artykułów zestawionych w następujących czterech rozdziałach: I. *Z dziejów pracy oświatowej*. II. *Nauczanie i wychowanie dorosłych*. III. *Metody badania środowiska społecznego*. IV. *Placówki oświaty dorosłych i formy działania*.

Autorami artykułów są pracownicy naukowi oraz długoletni, zasłużeni działacze-praktycy oświatowi.

Zbiór ten nie jest podręcznikiem w ścisłym znaczeniu, nie podaje bowiem kursu wiadomości, które odbiorca miałby przyswajać systematycznie w toku studiowania psychologii, pedagogiki czy metodyki nauczania. Niemniej ma stanowić istotną pomoc naukową dla uczniów i studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. Ma służyć również czynnym nauczycielom w pogłębianiu znajomości tych problemów lub przypomnieniu ich czy też nowym oświetleniu, a przez to pobudzać do refleksji, zachęcać do dyskusji i nowych poczynań w praktyce.

Biorąc pod uwagę treść i metodę ujęcia, wszystkie artykuły można podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa to artykuły podejmujące próby uogólnień z zakresu historii pracy oświatowej, teorii nauczania i wychowania dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem zasad uczenia się oraz socjologicznych aspektów pracy oświatowej (rozprawy i artykuły K. Sośnickiego, R. Wroczyńskiego, J. Barbaga, Cz. Maziarza. H. Izdebskiej, J. Korpaty). Mogą one być wyzyskiwane z pożytkiem na lekcjach i zajęciach seminaryjnych z pedagogiki, psychologii i historii wychowania w zakładach

kształcenia nauczycieli, na rejonowych konferencjach nauczycieli szkół dla dorosłych i w innych formach doskonalenia nauczycieli i pracowników oświatowych.

W nocie „od Redakcji" chyba słusznie podkreślono, że próby te należy potraktować dyskusyjnie. W szczególności, gdy uogólniane są takie zagadnienia, jak zasady uczenia się dorosłych, elementy psychologii człowieka dorosłego i w związku z tym właściwości struktury procesu nauczania dorosłych, cele, treść i zasady wychowania dorosłych. Nie wszystkie wymienione problemy zostały w pełni pogłębione i rozwinięte, niektóre sformułowano zbyt lakonicznie lub po prostu tylko zarejestrowano. W zasadzie jednak przedstawiono je w sposób słuszny. Toteż mimo konieczności krytycznego ustosunkowania się do tych prób, warto je przestudiować. Nasuną one czytelnikowi, zwłaszcza posiadającemu praktykę w oświacie dorosłych, sporo myśli nowych. I to jest również jedno z zadań, które zapewne książka spełni. Na podkreślenie zasługuje podniesienie przez Czesława Maziarza kwestii wychowania dorosłych. Jest oczywiste, że wszelkiej pracy oświatowej towarzyszą procesy wychowania, polegające na kształtowaniu postaw społeczno-politycznych, podnoszeniu wrażliwości intelektualnej i estetycznej, urabianiu określonych nawyków. W praktyce życia kulturalno-oświatowego jednak ta strona pracy jest na ogół nie doceniana. Nie znalazła też, jak dotąd, teoretycznego naświetlenia. Szkoda tylko, że wspomniany autor zbyt ramowo ujął problem samowychowania, które zdaje się mieć najistotniejsze znaczenie w kształceniu dorosłych.

Większą część zbioru wypełniają artykuły przedstawiające opis poszczególnych form pracy oświatowej z dorosłymi na podstawie zebranych doświadczeń, analizy stanu aktualnego z jednoczesnym uwzględnieniem charakterystyki rozwojowej, interpretacji aktów normatywnych, określających profil organizacyjny i programowy danej działalności oświatowej, jej oblicze dydaktyczne i funkcję społeczną. Wprowadzeniem do tej części zbioru jest artykuł Józefa Barbaga informujący w sposób syntetyczny o etapach rozwojowych oświaty dorosłych w Polsce Ludowej, o jej osiągnięciach i brakach, aktualnych zadaniach i kierunkach rozwojowych. Z kolei Józef Karpała dokonuje w swym artykule klasyfikacji form oświaty dorosłych, co dla adepta pracy oświatowej ma istotne znaczenie w kształtowaniu w jego świadomości treści i zakresu pojęcia pracy oświatowej. Seria dalszych 10 artykułów przedstawia kolejno problematykę nauczania początkowego dorosłych, szkoły podstawowej dla dorosłych, kursów ogólnokształcących, liceów dla dorosłych, kształcenia korespondencyjnego, uniwersytetów powszechnych i ludowych, kursów problemowych, kursów nauczania języków obcych, rolę bibliotek w utrwalaniu i rozwijaniu wyników pracy oświatowej.

Całość nie ma charakteru jednolitego, ale też i oświata dorosłych nie jest jednolitym, zwartym systemem, jak np. system szkolnictwa młodzieżowego. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech oświaty dorosłych, odróżniającą ją od innych dziedzin działalności oświatowej, jest wielkie zróżnicowanie placówek i form ustrojowo-organizacyjnych, wynikające przede wszystkim z różnorodności funkcji społecznej i pedagogicznej, jakie mają do spełnienia. Wspólnymi dla nich wszystkich są tylko ogólne podstawy psychologiczne, teoriopoznawcze, pedagogiczne i socjologiczne, z których wynika to wszystko, co składa się na istotę procesu nauczania dorosłych, zasady i metody działania oświatowego. Jeżeli chodzi o problematykę dydaktyczną, to trudno byłoby obecnie mówić w sposób pełniejszy o dydaktyce ogólnej dorosłych. Można natomiast w oparciu o doświadczenia praktyczne i z pożytkiem dla praktyków mówić o systemach dydaktycznych związanych z poszczególnymi formami oświaty dorosłych, którym stawia się odrębne zadania i realizuje się je przy zastosowaniu najwłaściwszych dla danej placówki zasad, metod, środków i organizacji pracy. W tym znaczeniu można mówić o systemie dydaktycznym kształcenia korespondencyjnego, o systemie dydaktycznym uniwersytetu powszechnego, kursu przedmiotowego, uniwersytetu ludowego itp. Tak też rzecz została ujęta w oma-

wianym zbiorze i słusznie. Ale stąd wynikły duże różnice w zakresie i sposobie ujęcia poszczególnych tematów.

Czy dobór zagadnień w omawianej publikacji jest wyczerpujący? Zapewne nie. Nie ma w niej np. pełniejszego przedstawienia historii pracy oświatowej w Polsce i w innych krajach. Zagadnienie samokształcenia, tak ważne w pracy oświatowej z dorosłymi — poza wzmiankami o charakterze organizacyjnym i technologicznym przy referowaniu metod pracy oświatowej nie znalazło ani naświetlenia teoretycznego, ani wnikliwszej analizy stosowanej praktyki w tym zakresie.

Czy przez przykładowe wskazanie pewnych braków i luk chcemy obciążyć inicjatorów publikacji? Nie. Nie leżało bowiem w ich założeniach przygotowanie pozycji wyczerpującej zagadnienia pracy oświatowej z dorosłymi. Byłoby to zresztą praktycznie niemożliwe. Pracownicy oświatowi zapewne odczuwają potrzebę pełniejszego zapoznania się z dorobkiem pracy oświatowej w Polsce i w innych krajach z okresu ostatnich stu lat, w tym szczególnie sześciu dziesiątków XX wieku. Potrzeby takie[1] należy jednak zaspokajać przez podjęcie nowych inicjatyw wydawniczych, np. przez przygotowanie wyboru najbardziej interesujących naszego pracownika oświatowego tekstów, przez opracowania monograficzne ważniejszych zagadnień, np. z zakresu samokształcenia[2], pracy uniwersytetów powszechnych, szkół przysposobienia rolniczego, szkół przysposobienia zawodowego, szkół korespondencyjnych itp.

Publikacje tego typu (przewidziane w planach Redakcji Pedagogicznej PZWS) będą stanowiły choćby częściowe odrobienie zaległości wydawniczych w tej dziedzinie. Tymczasem *Praca oświatowa z dorosłymi* odda niewątpliwie duże usługi czynnym nauczycielom oświatowym, działaczom i interesującym się pracą oświatową, a szczególnie kandydatom na nauczycieli, dla których zagadnienia oświaty dorosłych znaleźć winny właściwe miejsce w programach i planach nauczania przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

W. Pokojski

NORBERT WIENER[1] „CYBERNETYKA I SPOŁECZEŃSTWO"

Przekład Olgierda Wojtasiewicza
Wydawnictwo „Książka i Wiedza" Warszawa 1960 ss. 233

Cybernetyka i społeczeństwo to książka popularnonaukowa, „odmatematyzowana", przystępna w czytaniu szerokiemu kręgowi czytelników, a więc tym bardziej nauczycielom.

W przedmowie zatytułowanej *Pojęcie świata wielu możliwości* autor przygotowuje czytelnika od strony teoretyczno-historycznej do następnych rozdziałów, zawierających elementy dyskusji fachowej i momenty filozoficzne związane z tym, jak działamy i jak powinniśmy reagować na nowy świat, wobec którego znaleźliśmy się.

[1] Nie zaspokaja ich zapewne dobra i pożyteczna, ale nie wyczerpująca praca zbiorowa pod red. Kazimierza Wojciechowskiego *Oświata i Kultura dorosłych. Rozprawy*. PZWS W-wa 1958 r.

[2] Broszura Cz. Maziarza, W. Pokojskiego i M. Witkowskiej: *Jak się uczyć*. PZWS W-wa 1957 r. przewidziana dla uczniów szkół korespondencyjnych, nie może zastąpić publikacji dla szerszych kręgów zainteresowanych pracą samokształceniową.

[1] Norbert Wiener (ur. 1895), matematyk amerykański. Podstawy matematyki opanował mając zaledwie 14 lat, w wieku zaś 18 lat był już doktorem filozofii i twórcą doniosłych symboli i operacji matematycznych.

Natomiast w rozdziale I *Dzieje cybernetyki* autor już dokładnie wyjaśnia, co to jest cybernetyka i o czym traktuje.

Cybernetyka jest niedawno powstałą nauką o łączności (przekazywania informacji) i sterowaniu (uzyskiwaniu zmian sytuacji). Nazwa jej została zapożyczona od francuskiego fizyka Ampère'a, który po raz pierwszy użył tego słowa przy klasyfikacji nauki dla określenia nauki rządzenia.

Słowo „kubernetes" w starogreckim znaczy. sternik, sterujący na przykład okrętem, a w przenośni zarządca kraju.

Cybernetyka bada z tego punktu widzenia zarówno układy zbudowane z materii nieożywionej (na przykład telefon — aparat przekazujący informacje, magnetofon — aparat utrwalający informacje, maszyna matematyczna lub maszyna tłumacząca teksty z jednego języka na inny — aparat przekształcania informacji), jak i układy zbudowane z materii ożywionej (na przykład układ nerwowy, który przekazuje, utrwala i przekształca informacje i steruje organizmem).

Cechą szczególną cybernetyki jako nauki jest to, że dostrzega wspólne elementy między procesami zachodzącymi w żywych organizmach i maszynach stworzonych przez człowieka.

Cybernetyka szczególną uwagę przywiązuje do sygnału, który jest procesem fizycznym niosącym określoną wiadomość (informację) i powodującym odpowiednią reakcję organizmu żywego lub urządzenia technicznego (np. automatycznie wyłączające się żelazko elektryczne).

Cybernetyka jest więc nauką o sygnałach, ich przekazywaniu i wykorzystaniu w procesach sterowania.

Na początku rozdziału I autor mówi: „Społeczeństwo można zrozumieć jedynie przez studiowanie informacji oraz związanych z nimi sposobów porozumiewania się.

Przyszły rozwój informacji i sposobów porozumiewania się pomiędzy człowiekiem a mechanizmem, mechanizmem a człowiekiem, pomiędzy maszyną a maszyną — będzie odgrywał coraz większą rolę. Jest to teza niniejszej książki".

Podstawową ideą rozwijaną przez autora w tej książce jest twierdzenie o współzależności procesów sterowania w urządzeniach technicznych i żywych organizmach. Zbadanie tej zależności spowoduje szersze zastosowanie maszyn sterujących zastępujących człowieka.

Aby zbudować maszyny, które by mogły wykonywać bardziej złożone funkcje nieomylnie i szybciej niż człowiek, należy dokładnie poznać organizm ludzki, jego możliwości i ograniczenia.

Drugi rozdział *Postęp a entropia* poświęcony jest zagadnieniu podobieństwa pomiędzy systemem nerwowym a maszyną automatyczną, które to poddobieństwo polegającego na tym, że urządzenia owe podejmują pewne działania na zasadzie decyzji podjętych w przeszłości.

Rozdział III *Niezmienność i uczenie się: dwa wzory postępowania związanego z komunikowaniem się* zawiera zasadnicze twierdzenie cybernetyki, które głosi: iż struktura maszyny lub organizmu jest wskaźnikiem tego, co ta maszyna lub ten organizm może dokonać.

Autor mocno podkreśla fakt, że mechaniczna nieelastyczność owada ogranicza jego inteligencję, podczas gdy mechaniczna elastyczność istoty ludzkiej zapewnia jej prawie nieograniczoną ekspansję intelektualną. To jest chyba jedna z zasadniczych tez niniejszej książki.

Dalej autor wyraża swoje poglądy na zależność działalności duchowej od fizjologicznego rozwoju żywego organizmu. Snuje rozważania na temat nauki I. P. Pawłowa o odruchach warunkowych. Ostrzega fizjologów i psychologów, aby byli ostrożni w wypowiedziach o różnicach między zachowaniem się żywych organizmów a funkcjonowaniem maszyny, a matematyków i fizyków o ich podobieństwach.

W rozdziale IV *Mechanizm i historia języka* autor twierdzi, „...że posługiwanie się zaszyfrowanymi i rozszyfrowanymi informacjami spełnia ważną rolę nie tylko u ludzi, lecz także u innych żywych organizmów oraz u maszyn używanych przez ludzi".

Na początku tego rozdziału omawia system porozumiewania się między maszynami. Następnie rozpatruje sieć służącą do porozumiewania się istot ludzkich. Prowadzi ciekawe rozważania na temat: dlaczego szympans nie mówi — i w zakończeniu stwierdza: „...że mowa jest tym, co człowieka najbardziej interesuje i co jest jego specyficznym osiągnięciem".

Bardzo obszernie omawia autor współczesną technikę komunikacji, która, jak twierdzi, może doprowadzić do Państwa Światowego.

W rozdziale V zatytułowanym *Organizacja jako świadomość* twierdzi: „...jesteśmy tylko wirami na wciąż płynącej rzece; nie substancją niezmienną, lecz stale regenerującą się strukturą".

W rozdziale VI *Prawo i komunikacja* w ciekawy sposób snuje rozważania na temat prawa, jego charakteru i roli w społeczeństwie.

Problemy prawa, jako problemy porozumiewania się i panowania nad różnymi sytuacjami, autor zalicza do cybernetyki. „Prawnik powinien wiedzieć nie tylko to, co sąd orzekł ale żeby z dużym prawdopodobieństwem mógł przewidzieć, co sąd orzeknie".

W rozdziale VII zatytułowanym *Porozumiewanie się, tajność i polityka społeczna* autor analizuje system i rolę informacji w środowisku amerykańskim i przepowiada, że informację spotka ten los, że stanie się ona czymś, co można kupić lub sprzedać. Wykazuje, że może to doprowadzić do nieporozumień i niewłaściwego stosunku do informacji. Dobra informacja jest miarą uporządkowania. Największe odkrycia złożone w szufladzie nie dadzą większych rezultatów, jeśli społeczeństwo nie będzie brało udziału w ciągłym rozwoju wiedzy i w jej nieskrępowanej wymianie. Przy informacji element czasu odgrywa istotną rolę, często ważna informacja po określonym czasie traci zupełnie swoją wartość. Autor dość obszernie i ciekawie pokazuje, jaką rolę spełnia informacja w różnych dziedzinach życia (polityce, wojsku, nauce, gospodarce itp.). Wierność informacji jest podstawą dobrobytu społeczeństwa.

W rozdziale VIII *Rola intelektualistów i uczonych* przekonującymi przykładami uzasadnia autor powyższe tezy.

W bardzo interesujący sposób opisuje w rozdziale IX pierwszą rewolucję przemysłową z XVIII wieku, jej skutki i system oddziaływania na człowieka. W konkluzji twierdzi jednak, że maszyna zastąpiła człowieka i zwierzę, ale tylko jako źródło energii, nie wpłynęła zaś na inne funkcje człowieka.

Pod koniec rozdziału autor stawia sobie pytanie: czego należy oczekiwać od drugiej rewolucji przemysłowej? Starając się na nie odpowiedzieć, dochodzi do wniosku, „...że nowa rewolucja przemysłowa jest obosiecznym mieczem", może dać ludzkości również dobrodziejstwo, jak i zagładę. Kończy rozdział już mniej pesymistycznie, wskazując, że istnieją tu i ówdzie ziarna dobrej woli, które mogą ten wielki postęp wykorzystać dla dobra ludzkości.

Książka N. Wienera stanowi lekturę nadzwyczaj pasjonującą i w środowisku nauczycielskim, a zwłaszcza na konferencjach rejonowych, na pewno znajdzie wielu chętnych do dyskusji nad jej tezami.

E. Saniewski

„LE PROBLÈME SCOLAIRE — LE VOICI"
Ministère de l'Éducation Nationale Paris 1959

Ministerstwo Oświaty Narodowej we Francji wydało w grudniu 1959 r. broszurę propagandową pt. *Le problème scolaire — le voici"* charakteryzującą ewolucję współczesnej cywilizacji i jej wpływ na szkołę.

Broszura przeznaczona jest dla szerokich rzesz społeczeństwa francuskiego.

Autorzy broszury przyjęli za punkt wyjścia do scharakteryzowania rozwoju oświaty we Francji porównanie liczby uczniów w latach 1880 i 1970.

Liczba uczniów i studentów	W latach	
	1880	1970
Ogółem	5 500 000	11 000 000
W szkołach średnich	200 000	3 200 000
W szkołach wyższych	30 000	600 000

Oznacza to, że w ciągu 90 lat liczba uczniów we Francji zwiększy się dwukrotnie, ale w szkołach średnich już 16-krotnie, a w szkołach wyższych — 20-krotnie.

Za 10 lat, od dnia dzisiejszego, wszystkie dzieci we Francji będą uczęszczać do obowiązkowej szkoły do 16 roku życia i w ogóle coraz większy procent starszej młodzieży uczęszczać będzie do szkoły.

Dzieci dłużej pozostają w szkole, gdyż potrzebują szerszego wykształcenia. Jest to skutek rozwoju nauki i postępu technicznego, które przekształcają naszą cywilizację. Najbardziej rzucające się w oczy fakty w tej dziedzinie są następujące:

a) Zmiana pracy ręcznej człowieka przez maszyny. Dawniej ze żniwami kojarzyła się kosa, woły lub konie, snopy, sierp i cepy, obecnie żniwiarka, snopowiązałka, młocarka.

b) Zredukowanie pracy człowieka przez maszyny. Np. tam gdzie dawniej w księgowości przedsiębiorstwa pracowało 40 księgowych przy pomocy piór, obecnie pracuje przy pomocy maszyn tylko 4.

c) Ziemia coraz bardziej opanowywana jest przez człowieka. Człowiek zdobywa stopniowo panowanie nad coraz to nowymi źródłami energii: siłą pociągową zwierząt, parą, gazem, elektrycznością, paliwami płynnymi, energią atomową.

d) Człowiek zaczyna opanowywać przestrzeń kosmiczną.

Trzeba sobie zdać też sprawę z tego, że tydzień roboczy w 1860 r. wynosił 70 godzin pracy, a obecnie 45 godzin, na wyprodukowanie 1 q zboża w 1860 potrzeba było 150 godzin pracy na najlepszych glebach, a obecnie w gospodarstwie wyposażonym w maszyny — 15 minut, na przyjazd z Paryża do odległego o 60 km Melun trzeba było w 1860 r. poświęcić 6 godzin jazdy powozem, a obecnie 6 godzin wystarczy na przelot samolotem z Paryża do odległego o 6000 km New Yorku. New York jest obecnie tak odległy od Paryża, jak 100 lat temu Melun. W 1860 r. jeden na 10 000 Francuzów wyjechał z Francji, obecnie co czwarty Francuz wyjeżdża za granicę.

Rozwój nauki i techniki przekształca warunki pracy i strukturę zawodową, sposób życia i wykorzystanie czasu wolnego, stosunki między ludźmi i polityczne stosunki między narodami.

Przekształciły się również potrzeby i środki oświatowe.

Od stu lat obserwuje się procentowy spadek ludności pracującej w rolnictwie i procentowy wzrost ludności pracującej w przemyśle i usługach (handel, administracja, oświata, zawody wolne itd.).

A oto niezmiernie interesujące liczby:

Sektor	Kraj	Lata				
		1800	1860	1901	1954	1965
Rolnictwo	Francja	85	65	42	27	24
	USA	75	58	37	13	11
Przemysł	Francja	5	16	30	36,5	38
	USA	10	20	29	30	27
Usługi	Francja	10	19	28	36,5	38
	USA	15	22	34	57	62

Spowodowało to zmniejszenie się liczby zawodów manualnych, znaczne zwiększenie się liczby zawodów wymagających średniego wykształcenia i ogromne zwiększenie się zawodów wymagających wyższego wykształcenia. Charakteryzuje to następująca tabela:

Zawody	Lata			
	1800	1900	1950	1965
Manualne	90%	82%	65%	43%
Średnie	8%	15%	30%	45%
Wyższe	2%	3%	5%	12%

Jako przykład można podać, że w 1900 r. w kopalni węgla inżynierowie i technicy stanowili 2% załogi, a obecnie w ośrodku atomowym 40% ogółu pracowników stanowią inżynierowie i technicy.

A oto jeszcze jedna tabela ilustrująca zmiany w ilościowej strukturze zatrudnienia:

	Wczoraj	Dziś	Jutro
Robotnicy	80%	60%	20%
Personel średni	18%	35%	55%
Personel kierowniczy	2%	5%	25%

Wszystko wskazuje na to, że w przyszłości człowiek niedouczony będzie skazany na bezrobocie. Obecnie bardziej potrzebne są mózgi niż ręce robocze.

Zmienia się też życie człowieka.

Człowiek żyje dłużej dzięki postępowi medycyny i higieny. Przeciętny wiek życia ludzkiego wzrósł z 40 lat w 1861—1865 latach do 69 lat w roku 1960.

Człowiek ma więcej czasu wolnego nie tylko na skutek skrócenia tygodnia roboczego, lecz również w wyniku udzielania urlopów płatnych, ustawowej ochrony chorych, późniejszego rozpoczynania pracy zawodowej i długiego jeszcze życia po ustaniu aktywności zawodowej.

Życie człowieka stało się łatwiejsze, gdyż maszyny zastępują człowieka w pracy, ułatwiają przenoszenie się z miejsca na miejsce (skutery, samochody, samoloty), umilają życie prywatne (prasa, radio, telewizja).

Ale życie stało się też bardziej skomplikowane. Codziennie spożywamy produkty zakupowane na antypodach, nasze życie zależy od rynków, administracji, informacji i maszyn, które należy poznać.

Nowa cywilizacja wymaga od wszystkich ludzi niezależnie od zawodu więcej

wiadomości ogólnych, więcej inteligencji oraz bystrzejszego i bardziej krytycznego umysłu. Mamy więcej czasu i środków do nauki, a jednocześnie musimy być bardziej wykształceni.

Dalsze wywody uzasadniają konieczność stopniowego upowszechniania szkoły średniej.

Podaliśmy część danych zawartych w omawianej broszurze. Są one interesujące tak ze względu na metodę argumentacji, jak i ze względu na treść materialną nie tylko dla interesujących się szkolnictwem francuskim, ale w ogóle planowaniem szkolnictwa.

T. Sosnowski

RUDOLF MANDEL „DIE AGGRESSIVITÄT BEI SCHÜLERN"
Beobachtung und Analyse des aggressiven Verhaltens einer Knabengruppe in Pubertätsalter, Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1959 ss. 115

Znana była w USA powieść E. Huntera pt. *Blackbordjungel (Dżungla szkolna)*, którą w przeróbce filmowej pt. „Posiew przemocy" można było oglądać na naszych ekranach. W tym dramacie klasy amerykańskiej szkoły zawodowej odzwierciedla się dola młodego nauczyciela, przeciw któremu, mimo jego wysiłków wychowawczych, kieruje się niechęć młodzieży. Klimat w klasie jest bardzo niezdrowy. Między uczniami dochodzi do twardych i brutalnych bójek. Nieludzkość, z którą spotyka się nauczyciel, dochodzi do granic możliwości, uczniowie i nauczyciel przeżywają potężne napięcie psychiczne. Prawo dżungli, panujące w klasie szkolnej, jest bezlitosne, nauczyciel musi nawet staczać z uczniami pojedynki. Bliski wyczerpania psychicznego nauczyciel musi okazać się fizycznie silniejszym. Wtedy dopiero lody między nauczycielem a klasą zostają przełamane.

„Dżungla szkolna" w tytule i treści znakomicie oddaje tę sytuację, którą często można określić jako anarchię w klasie szkolnej.

W związku z tym najbardziej palący jest problem ludzkiej agresywności, a w szczególności agresywności młodzieży szkolnej. Temu zagadnieniu poświęca szwajcarski pedagog Rudolf Mandel znakomite studium o agresywności uczniów.

W wyjaśnieniu zjawiska ludzkiej agresywności współczesna psychologia dzieli się na dwa obozy. Biorą one podnietę do swych hipotez z teorii Z. Freuda.

W swych wcześniejszych dziełach Z. Freud przyjmował mechanizm frustracji-agresji. Uważał agresję za następstwo zablokowania jakiegoś dążenia życiowego, a zatem jako reakcję na niepomyślne warunki zewnętrzne. Jego teza brzmiała: za każdym razem, jeśli jakieś dążenie jednostki, mające na celu przyjemność lub uniknięcie bólu, zostaje zahamowane, występuje zachowanie się frustracyjne. Agresja jest pierwotną i normalną reakcją skierowaną przeciw każdej osobie lub przedmiotowi w otoczeniu, który uważa się za źródło zablokowania dążenia jednostki.

Na podstawie tych wywodów Freuda sformułował w 1937 r. John Dollard ogólną zasadę frustracji-agresji. Jego hipoteza, którą opublikował w roku 1939 na Uniwersytecie Yale z innymi współpracownikami[1], aby wyjaśnić związek między odmową (sytuacją frustracyjną) a agresywnym działaniem, brzmi: istnieje powszechny związek przyczynowy między frustracją a agresją. Agresja jest zawsze skutkiem psychicznego zablokowania określonych dążeń. Frustracja prowadzi zawsze do jakiejś formy

[1] J. Dollard, L. W. Doob, W. E. Miller, O. H. Mowrer i R. R. Sears: *Frustration and Agression*. New Haven 1939 r.

agresji. Główne zatem zainteresowanie J. Dollarda zwraca się ku frustracji, nie uznaje on istnienia autonomicznej agresji, to znaczy istnienia tendencji do agresji niezależnej od jakiejkolwiek frustracji.

Szczegółowsze jednak badania psychologów spowodowały w 1941 r. ograniczenie zasady frustracji-agresji, którą współpracownik Dollarda — W. E. Miller — określił w następujący sposób: frustracja stwarza podnietę dla pewnej liczby odpowiedzi, z których jedna jest bodźcem do pewnej formy agresji.

To ograniczenie dotyczy drugiej podstawowej tezy, mianowicie, że frustracja prowadzi zawsze do agresji. Teza pierwsza, że agresja jest skutkiem frustracji, zachowała swe podstawowe znaczenie do dziś. Jest przytaczana jako dowód na to, że agresywność jest natury reaktywnej, a nie spontanicznym wyrazem pierwotnych popędów.

Nad mechanizmem frustracji-agresji pracował również S. Rosenzweig (*Frustration and an experimental problem* 1938 r.). Sformułował on aż trzy sposoby reakcji frustracyjnych, które jednocześnie uznał za trzy kierunki agresji:

1) reakcja zewnętrzna — agresja kieruje się na zewnątrz;

2) reakcja wewnętrzna — skierowana przeciw samemu przedmiotowi. Indywiduum kieruje agresję na własną osobę w formie samouszkodzenia, samobójstwa itp.;

3) indywiduum unika agresji i szuka więcej lub mniej rozumnego rozwiązania.

Rosenzweig jako pierwszy wprowadził pojęcie tolerancji na frustrację, czyli zdolności znoszenia frustracji bez uciekania się do nieracjonalnych sposobów reakcji.

Inna szkoła psychologiczna uważa agresję za przejaw spontanicznych, pierwotnych dążeń. Już w 1914 r. użył A. Adler terminu „popęd do agresji" w bardzo szerokim znaczeniu [2].

Niezależnie od Adlera opisał w roku 1917 Piotr Bovet agresywne zachowanie się uczniów, które uważał za przejaw instynktu walki (instinct combatif), nie określając jednak bliżej tego pojęcia.

Miejsce agresji w psychoanalizie zapewnił Z. Freud w 1920 r. Wychodząc z biologicznych założeń, doszedł Freud do hipotezy popędu śmierci, który przeciwdziała popędowi życia. Z popędu śmierci i samounicestwienia wyprowadza wszystkie agresje i destrukcje, które, aby utrzymać życie własne, kierują się na zewnątrz przeciw przedmiotom i sprowadzają ich zniszczenie. W ludziach tkwi pierwotna wrogość, wrodzona skłonność do zła, do agresji, destrukcji, a nawet do okrucieństwa.

Ponieważ człowiek nie może się wyrzec swych pierwotnych agresywnych skłonności, popęd do agresji, który Freud nazywa głównym przedstawicielem popędu śmierci, dzieli z Erosem panowanie nad światem. Przeciwieństwo pierwotnych popędów, Erosa i Thanatosa, jest dla Freuda odwieczną walką, określa je jako „niebiańskie moce" i nieśmiertelnych przeciwników [3].

W swych późniejszych dziełach Freud stale rozwija teorię o popędach życia i śmierci, nie wykańczając jej jednak całkowicie. Nie pozostało mu nic innego, jak określić całą swą teorię o popędach jako mitologię.

Ten zatem kierunek psychoanalizy, według której wszelka agresja jest wyrazem popędu życia i samounicestwienia, opiera się na późniejszych dziełach Freuda. Idąc za tą koncepcją przypisuje się przejawom agresji pierwotny charakter natury popędowej.

Agresja w szerokim znaczeniu jest określana, podobnie jak popęd seksualny, jako samodzielny, pierwotny kompleks popędowy. Głównymi rzecznikami tego kierunku są Anna Freud i Melania Klein. Melania Klein odrzuca istnienie samodzielnego popędu do destrukcji, niszczenia lub wrodzonej agresywności, gdyż bez powiązania

[2] A. Adler: *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*. München 1922.
[3] Z. Freud: *Das Unbehagen in der Kultur Ges*. Werke XIV London 1940—1950.

z instynktem śmierci instynkt niszczenia nie miałby racji bytu. Anna Freud (w pracy *Notes on aggression. The Yerbook of Psychoanalysis* 1950 New York) rozpatruje rozwój agresji w ścisłym powiązaniu z rozwojem popędu seksualnego u dzieci. Agresja jest przejawiem niezależnego, pierwotnego popędu.

Badania nad agresją podejmował również angielski psycholog G. Heimann i w Niemczech Al. Mitscherlich. Dla Mitscherlicha problem, czy agresja jest pochodzenia reaktywnego, czy też pierwotnego, jest bez znaczenia. Dla niego najważniejszym zagadnieniem nie jest pytanie, czy agresja jest wrodzona, lecz jak się pojawia.

Rudolf Mandel stawia sobie pytanie, czy agresja jest zawsze następstwem mechanizmów frustracyjnych. W tym celu przeprowadza obszerne badania w internacie szkolnym, liczącym ponad 40 uczniów, w czasie 9 miesięcy. Wiek chłopców podanych badaniom wahał się od 9,6 do 16,9 lat. Przeciętnie wynosił 13,8 lat. Byli to chłopcy raczej z zamożnych rodzin. W internacie przebywali z powodów różnych trudności rodzinnych, wychowawczych, szkolnych, niektórzy chłopcy pochodzili z rozbitych małżeństw. Przeważnie jednak sytuacja rodzinna dzieci była pomyślna.

W czasie badań prowadził autor szczegółowy dziennik, notując w nim wszelkie postępki chłopców, które według przyjętych przez niego kryteriów nosiły charakter agresywny. Czas badań podzielił na 3 okresy po 63 dni każdy i przeprowadził 4 socjogramy, profile Szondi'ego, protokoły Rorschacha i protokół TAT. W czasie badań jako nauczyciel i wychowawca uczestniczył we wszystkich zajęciach młodzieży — w zbiórkach, posiłkach, nauce, nauce własnej, rekreacji, wycieczkach, rozrywkach. Otrzymany obszerny materiał posłużył mu do wielu ważnych uogólnień.

Przejawy agresji wśród chłopców są znacznie częstsze w miesiącach zimowych, kiedy panuje zła pogoda, niż w miesiącach letnich.

W niezwykle skrupulatny sposób usystematyzował 56 różnych przejawów agresywnego zachowania się, grupując je w 7 zasadniczych kategorii: bicie się na pięści, wyzwiska, krnąbrność, drażnienie, dokuczanie, bójki i mocowanie się. Opis agresywnych przejawów jest bardzo obszerny, rozmaite zestawienia i statystyki dowodzą wielkiej staranności w zbieraniu materiału obserwacyjnego. Wszystkie przejawy agresji dzieli na trzy klasy.

Do klasy pierwszej zalicza autor poważne agresje, do klasy drugiej takie działania, które nie noszą znamion wrogości: mocowanie się, walki, bicie się poduszkami, pryskanie wodą itp. Do trzeciej klasy wreszcie takie, które mają charakter żartów i zabaw. Można je uznać za działanie agresywne w formie zabawowej.

Działania agresywne klasy pierwszej, te bowiem są najciekawsze, są bardzo różnorodne i dadzą się podzielić z kolei na dwie grupy, z których jedna ma charakter reakcji motorycznej o podłożu frustracyjnym, druga zaś raczej charakter spontanicznych przejawów agresywnych. Dalsze rozważania autora prowadzą do podziału tych dwu grup na pięć kategorii działań agresywnych, w których mieszczą się wszystkie wrogie objawy. Stąd podział co do rodzajów.

Pierwszy rodzaj działań agresywnych: mechanizmy frustracyjne wywołują niepohamowane reakcje motoryczne. Odpowiadają im jako najbardziej charakterystyczne takie impulsywne działania, jak boksowanie, uderzenia, popchnięcia, wywrócenia, podstawianie nogi itp.

W drugim rodzaju reakcji frustracyjnych agresja przyjmuje formy werbalne i zahamowane motoryczne działanie: wyzwiska, łajanie, groźby, przekleństwa itp.

W trzecim rodzaju działań agresywnych mamy do czynienia raczej z takimi postawami, jak krnąbrność, upór, nienawiść, napady wściekłości, niekiedy samoagresję w formie uderzania się po głowie, uderzanie pięścią w ścianę itp.

Czwarty rodzaj agresji nosi charakter psychiczny — drażnienie, wyśmiewanie, radość z cudzej szkody (Schadenfreude), przestraszanie itp.

Piąty wreszcie rodzaj agresji obejmuje despotyczne formy zachowania się: maltretowanie, dokuczanie, dręczenie słabszych.

Te dwa ostatnie rodzaje agresji noszą według autora znamiona spontanicznych objawów żądzy potęgi, wyższości. Nie są one reakcjami na sytuacje frustracyjne, lecz same chcą oddziaływać frustrująco. Jest rzeczą charakterystyczną, że łatwo stają się przyzwyczajeniami.

Po przeprowadzeniu analizy różnych współczynników agresji, jak wrogość, potrzeba kontaktu, zachowania, dążenia do mocy, R. Mandel rozpatruje zjawisko agresji w świetle pozycji ucznia w socjogramie. Badając strukturę i organizację grupy chłopców za pomocą socjogramów, porównuje agresywne zachowanie się uczniów z ich stanowiskiem, pozycją, różną rolą w grupie, dostrzega związek stopnia agresywności chłopca z zakresem jego wpływów, autorytetu, jaki uzyskał sobie wśród współkolegów. Przeprowadziwszy cztery badania metodą socjometryczną sporządził graficzne wykresy przyjaznych i nieprzyjaznych kontaktów wśród chłopców. Jak wykazują socjogramy, w każdej grupie panuje pewien socjalny porządek stanowiskowy: jedni spośród chłopców znajdują się wysoko w hierarchii społecznej grupy, inni niżej. Każdy chce być cenionym i poważanym, nie wszyscy jednak w grupie są jednakowo lubiani i szanowani. Otóż uczeń lubiany i szanowany, znajdujący się w pozycji alfa (pojęcie z psychologii zwierząt — stanowisko w grupie najwyższe), jest mniej agresywny niż uczeń stojący w pozycji niższej. Najbardziej agresywny jest uczeń najniżej stojący na drabinie społecznej w tzw. stanowisku omega. Uczniowie stojący nisko w hierarchii grupy podlegają frustracji i zgodnie z zasadą frustracji-agresji są najbardziej agresywni. R. Mandel wykazuje, że agresywność jest uzależniona od stanowiska w socjogramie, od zajmowanej pozycji w grupie uczniowskiej.

Na podstawie obserwacji i szczegółowych wyliczeń statystycznych różnych przejawów agresywnych R. Mandel stara się określić stosunek rangi (stanowiska zajmowanego w grupie) atakującego do napastowanego. Dochodzi do wniosku, że w grupie obserwowanych chłopców można zauważyć pewien określony „porządek dziobania" (die Hackordnung in der Schülergruppe), który pokrywa się z pozycją ucznia w socjogramie: szczególnie wyraźnie występuje zjawisko „dziobania" w stosunku do ucznia w stanowisku „omega", a zatem najniżej w hierarchii stojącego (34 spośród 36 badanych „dziobało" tę samą „ofiarę").

Badanie stosunków społecznych w grupie wykazało, że niżej stojący w drabinie społecznej muszą znosić ataki wyżej stojących, jeśli chodzi o rozmaitego rodzaju uderzenia, szturchańce, łajanie, wyzwiska, groźby itp. Jedynie w drażnieniu ci niżej stojący w socjogramie górują nad swymi kolegami wyżej ustawionymi w pozycji społecznej. Drażnienie można zatem ze słusznością uważać za gest wyższości uczniów słabych (Überlegenheitsgeste der Schwachen). Istotnie praktyka szkolna i internatowa wykazuje, że mali i słabi chłopcy bywają bardzo dokuczliwi i lubią drażnić silniejszych od siebie.

W zachowaniu się i w reakcjach słownych małoletnich względem dorosłych występuje niekiedy czynnik zahamowania agresji. Dzięki czynnikowi zahamowania albo opanowania agresji istnieje możność modyfikowania, przesuwania ewentualnie sublimowania wrogich tendencji. Ale niekiedy zahamowanie agresji może doprowadzić do ogólnego zahamowania, a nawet do zaburzeń nerwowych (stany lękowe), do nerwic. Twierdzenie to ilustruje autor opisem uczniów nieagresywnych.

Fakt, że w grupie uczniowskiej istnieje rodzaj „porządku dziobania", a więc agresje są ukierunkowane od góry do dołu, stawia pod znakiem zapytania problem, czy chłopiec w „stanowisku omega" dlatego stoi najniżej w hierarchii społecznej grupy, że jest agresywny. Wydawałoby się, że niżej w pozycji stojący mógłby mieć wystarczający powód do agresji względem wyżej w pozycji stojących. Dzieje się odwrotnie: niżej stojący kierują swe agresje w przeważającej liczbie względem jeszcze niżej stojących od siebie. Wyjątkiem, jak wyżej zaznaczono, jest tylko jedna forma agresji, a mianowicie drażnienie i droczenie się, które słabsi chłopcy kierują w stronę silniejszych w randze społecznej. Jest to specyficznie ludzka forma agresji.

Przy rejestrowaniu agresywnych faktów w warunkach wolnej obserwacji wprost trudno było autorowi utrzymać się w biernej postawie obserwatora i nie włączać się w proces wychowawczy. Istnienie agresywności i tej na postawie reakcji frustracyjnych, i agresji spontanicznej jest gorzką rzeczywistością. W pewnych jednak granicach należy ją uważać za zjawisko normalne i dozwolone, złem staje się wówczas, gdy u jej podstaw leży dążenie do dominacji, do górowania nad innymi, do niszczenia przedmiotów najbliższego otoczenia.

Nie wolno zatem pomijać tego zjawiska w praktyce szkolnej, szczególnie w praktyce wychowania młodzieży w zakładach opieki całkowitej: domach dziecka, zakładach wychowawczo-poprawczych, bursach i internatach.

Jest zasługą pracy badawczej R. Mandela, że wykazał prawidłową współzależność różnych form agresji od stanowiska w mikrostrukturze grupy. Wykazał wielką przydatność i użyteczność socjogramów w praktyce pedagogicznej, podając jako przykład jeden dokładnie opisany socjogram. Pomagają one w diagnozie i prognozie, powstrzymują tworzenie się band i klik.

Pokrótce podał autor również kilka praktycznych wskazówek użytecznych dla praktyki wychowawczej, np. unikanie napięcia w rozmowach indywidualnych i grupowych, że uczniowie, którzy są specjalnie agresywni, powinni być traktowani leczniczo-pedagogicznie. Cenna jest uwaga, że grupa powinna być prowadzona demokratycznie, a nie autokratycznie, ponieważ demokratyczne prowadzenie grupy znacznie osłabia agresywne zachowanie się jednostek.

St. Bendkowski

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Z POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Znajomość dziejów wychowania i oświaty nie jest obecnie wielka wśród nauczycielstwa. Zainteresowania koncentrują się na zagadnieniach bieżących. Odbija się to siłą faktu na tematyce czasopism pedagogicznych: dużo w nich zagadnień dydaktycznych i wychowawczych, niewiele natomiast wiadomości z historii wychowania. W przeglądzie niniejszym zwrócimy uwagę właśnie na te pomijane zagadnienia.

ANTONI KARBOWIAK

Pisze o nim prof. Henryk Barycz pod znamiennym tytułem: *Zapomniany historyk wychowania i oświaty polskiej* („Przegląd Historyczno-Oświatowy" nr 1 1960 r.). Artykuł jest napisany w 40-lecie zgonu zasłużonego badacza polskiej historiografii oświatowo-wychowawczej. Oto kilka wiadomości z życia Karbowiaka.

Urodzony w roku 1856; uczył się w gimnazjum w Krotoszynie i Śremie. Przeznaczony przez rodziców do zawodu duchownego, studiował przez pół roku teologię w Würzburgu. Po śmierci matki zerwał z teologią i zaczął studiować w Krakowie archeologię i historię sztuki. Charakterystyczne są słowa Karbowiaka w życiorysie dołączonym do podania o dopuszczenie do przeprowadzenia przewodu doktoryzacyjnego: „...Pierwszego maja r. 1882 już byłem zapisany w poczet uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Za zbiegiem przybył ojciec do Krakowa, aby go nawrócić na księdza. Pogodziłem się z ojcem, ale nie poszedłem za jego wolą, przez co pozbawiłem się i owych lichych zasiłków, jakie miałem od ojca. Wśród walki o byt, udzielając lekcje za 15 i za 20 centów, przepędziłem pierwsze dwa lata wspierany moralnie przez grono bliższych mi kolegów".

Stopień doktora filozofii zdobył w roku 1886. W roku 1891 objął pracę w gimnazjum w Wadowicach. Tu rozpoczął prace naukowe monografią historyczną gimnazjum wadowickiego. Po dwu latach wrócił do Krakowa jako nauczyciel wyższej szkoły przemysłowej, w której pracował 25 lat. W roku 1918, po wielu zabiegach, na podstawie uchwały Rady Wydziału Filozoficznego, otrzymał profesurę tytularną. „W stosunku do położonych zasług — pisze prof. Barycz — i wysiłku całego życia było to stanowczo za mało. Nie zaspokoiło też potrzeb w zakresie przygotowania historyczno-pedagogicznego studentów ani nie doprowadziło do utworzenia normalnie funkcjonującej katedry. Niemniej — podkreślić to należy — była to pierwsza katedra tego przedmiotu w dziejach polskich uniwersytetów, zanim okres międzywojenny nie przyniesie systemizowanej katedry tego przedmiotu na Uniwersytecie Lwowskim (1922)". Nominacja przyszła późno — w rok przed śmiercią. Karbowiak zmarł w roku 1919 w Makowie Podhalańskim.

Wśród wielu dzieł Karbowiaka na czoło wybijają się *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, obejmujące całość polskich wysiłków edukacyjnych do roku 1510 (trzy tomy), oraz *Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV wieku*.

„Przegląd Historyczno-Oświatowy", drukując rozprawy i artykuły na temat historii wychowania, przyczyni się niewątpliwie do rozbudzenia zainteresowania przeszłością oświaty i szkolnictwa. Omawiana w czasopiśmie tematyka jest rozległa. Tak na przykład w roku 1959 zamieszczono rozprawę Tadeusza Nowackiego *U źródeł idei włączenia młodzieży w procesy produkcji*, Wacława Wojtyńskiego *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, Wincentego Okonia *Życie i twórczość Jana Władysława Dawida* i wiele innych.

Jak bardzo potrzebna jest popularyzacja wiedzy o dziejach wychowania, świadczyć może drobna na pozór sprawa. W popularnej „Małej Encyklopedii Powszechnej" PWN jest informacja, iż Karbowiak jest autorem *Dziejów wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich* i że jest to dzieło dwutomowe. W notatce jest kilka nieścisłości, i to zarówno w tytule dzieła, jak w objętości, co oczywiście nie świadczy korzystnie o technice przygotowywania informacji o Karbowiaku.

ANTONI BOLESŁAW DOBROWOLSKI

Żył w latach 1872—1954. Jest bardziej znany jako autor *Historii naturalnej lodu* aniżeli jako pedagog. Cytowana już „Mała Encyklopedia Powszechna" określa Dobrowolskiego jako geofizyka i meteorologa, podróżnika, organizatora polskiej służby meteorologicznej, hydrograficznej, geofizycznej, propagatora udziału Polaków w wyprawach polarnych, natomiast ani słowem nie wspomina o działalności oświatowej i pedagogicznej. Dlatego dobrze się stało, że „Kwartalnik Pedagogiczny" — nr 1(15)/1960 — ogłosił artykuł W. Okonia *Aktualność poglądów pedagogicznych A. B. Dobrowolskiego.*

Dobrowolski wyróżnia dwie pedagogiki: praktyczną i teoretyczną. Pierwsza jest nauką wychowania, uczenia czegoś lub uczenia się czegoś, druga — to nauka o wychowaniu, czyli teoria wychowania. „Pedagogika praktyczna, jak wszelka praktyka, rozwija się w ten sposób, że w toku nagromadzania się doświadczeń następuje określona systematyzacja wskazań, zarówno ogólnych, stanowiących cele praktyki, jak i szczegółowych, dotyczących środków jej realizacji. Powstający w ten sposób system wskazań, odnoszących się do celów i środków danej dziedziny praktyki pedagogicznej, staje się nauką tej praktyki, szczegółową nauką wychowania. Z różnych dziedzin szczegółowych pedagogiki praktycznej ukształtowała się z czasem na tej drodze ogólna pedagogika praktyczna".

Inaczej powstaje, zdaniem Dobrowolskiego, pedagogika teoretyczna. Jej zadanie polega na badaniu za pośrednictwem obserwacji i eksperymentu wszelkiej praktyki wychowawczej.

Interesujące i aktualne są poglądy Dobrowolskiego na podstawowe pojęcia pedagogiczne. Za kardynalne pojęcie wychowawcze uznaje „uczenie się", a nie „nauczanie". Akcentował bardzo silnie konieczność kształtowania myślenia. Pisał: „Ucząc wychowanków wiedzy i umiejętności życiowych — uczcie ich jednocześnie myśleć i działać — uczcie zarazem wiedzy i umiejętności". Rzucił hasło: „Uczcie swych wychowanków myśleć — tylko tego, nic więcej" — co oczywiście nie znaczy, iż nie doceniał wiedzy; chciał tylko, ażeby „przedmiot" stawał się nauką myślenia, nauczyciel przedmiotu zaś był nauczycielem myślenia. Stanowisko to łatwo zauważyć, odżywa w walce przeciw dydaktyce pamięci na rzecz dydaktyki myślenia i nauczania problemowego.

Dobrowolski był zwolennikiem intelektualizmu pedagogicznego, jednak jego metody wychowania umysłowego — jak podkreśla Okoń — odbiegają od tego, co było mu współczesne. Na miejsce „dydaktyki nauczyciela" trzeba dać „dydaktykę ucznia". Podstawowa teza tej dydaktyki brzmi: „Zasadniczo, normalnie, człowiek powinien uczyć się sam. Uczenie winno być samouctwem, samokształceniem. A tylko wtedy, gdy to jest niemożliwe lub gdy to wymaga wysiłku niepotrzebnego, nieprodukcyjnego, niepożytecznego trudu, czasu, tylko wtedy z pomocą nauczyciela, ale i wtedy obowiązuje postulat: możliwie samodzielnie".

Jeśli dodać, że A. B. Dobrowolski jest autorem projektu reformy oświatowej, który — według oceny prof. Okonia — jest od czasów Komisji Edukcji Narodowej najpełniejszym i najwszechstronniejszym planem reformy oświaty, łatwo uzasadnić zdziwienie, że pisma pedagogiczne Dobrowolskiego są tak mało znane i że nie znalazło się o nich nawet drobnej wzmianki w nowej polskiej Encyklopedii.

WYCHOWAWCA BEZ TALENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Interesujący obrazek z przeszłości wychowania zamieścił magazyn ilustrowany „Mówią Wieki" (nr 4/28/1960). W artykule pt. *Kłopoty pedagogiczne* Janusz Tazbir przypomina odnaleziony w archiwach holenderskich list (wiek XVII), w którym Stanisław Lubieniecki daje wskazówki, jak ma być wychowany syn oddany pod opiekę wychowawcy, Joachimowi Ruardowi. Napisanie listu było spowodowane tym, że Ruar uderzył małego Lubienieckiego tak silnie, że ten „z stołka spadł i w róg głowy o krawędź skrzyni się obraził". Ojciec pogniewał się i postawił wychowawcy takie m. in. warunki: „powinien zrozumieć, że główny jego obowiązek — to dozór i ćwiczenie w naukach i obyczajach sobie powierzonych dzieci, obowiązek drugi — w niedziele i środy chodzić z dziećmi na przechadzki".

Obowiązki wychowawcy, jak widać, nie były wielkie, niewielkie też były wymagania ojcowskie. List Lubienieckiego z roku 1665, jakkolwiek charakteryzuje drobny wycinek kłopotów pedagogicznych ubiegłych wieków, jest jednak dosadną ilustracją metod wychowawczych stosowanych przez wychowawców w rodzaju Ruarda.

TOWARZYSTWO DO KSIĄG ELEMENTARNYCH

Nie mamy dotychczas pełnej monografii Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Rozsiane w drobnych przyczynkach oraz w tekstach źródłowych wiadomości nie dają obrazu działalności Towarzystwa. W „Życiu Szkoły" (nr 2/1960) ukazał się niedawno artykuł Jadwigi Rackiej, w którym autorka przedstawia genezę Towarzystwa i jego utworzenie w roku 1775. Pierwsza sesja odbyła się w dniu 7 marca w Bibliotece Załuskich. Przewodniczył Ignacy Potocki, przemówienie programowe wygłosił sekretarz Towarzystwa, Grzegorz Piramowicz. Apelował do zebranych, ażeby „...dali świadectwo przed narodem, że jest towarzystwo ludzi oddających swe usługi Ojczyźnie; że towarzystwo to będzie się starało nie tylko ułatwiać naukę w szkołach dawane, ale z wykształceniem ogólnym łączyć będzie wykształcenie serc i obyczajów, aby młody umysł mógł odróżnić wzniosłość od podłości, roztropność od chytrości, rzetelną wiedzę od pozorów wykształcenia". W rocznicę powstania Towarzystwa odbywało się co roku uroczyste posiedzenie, na którym Grzegorz Piramowicz wygłaszał przemówienie. Informował o postępach prac, przedstawiał projekty, snuł rozważania o wychowaniu i nauczaniu. Sekretarzował Towarzystwu do roku 1888.

O Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych zamieściła również artykuł „Nowa Szkoła" (nr 2), będący fragmentem obszerniejszej pracy.

S. Nowaczyk

„SZKOŁA I PROIZWODSTWO"
Dyskusja w sprawie łączenia nauczania z pracą produkcyjną

Artykuł S. Szapowalenki i P. Atutkowa o łączeniu nauczania z pracą produkcyjną, (omówiony w numerze 1 „Ruchu Pedagogicznego" z br.) był początkiem dyskusji na ten temat, która rozwinęła się na łamach czasopisma „Szkoła i proizwodstwo". Pierwszym głosem polemicznym był artykuł S. Szabałowa *O łączeniu i związku kształcenia z pracą produkcyjną*[1].

[1] S. M. Szabałow *O sojedinienii i swiazi obrazowanija proizwoditielnym trudom.* „Politiechniczeskoje Obuczenije" nr 12/1959 r.

Szabałow wychodzi z założenia, że poszukiwanie związku nauczania z pracą produkcyjną jest niczym innym, jak tylko recydywą kompleksowego systemu nauczania, a zwłaszcza lewego nurtu pedagogiki rosyjskiej skłaniającego się do tego, by nie rozdzielać procesu nauczania i pracy. W obecnej sytuacji — stwierdza Szabałow — gdy przystępujemy do realizacji łączenia nauczania z pracą produkcyjną, pojęcia takie, jak „związek nauczania z pracą produkcyjną", „oderwania pracy od nauczania", „sztuczne związki nauczania i pracy produkcyjnej", straciły całkowicie sens. Operowanie tymi pojęciami jest nawet szkodliwe, ponieważ rzuca cień na pracę produkcyjną, jeśli jest ona oddzielona w czasie i nie włączona w proces nauczania.

Wszechstronny rozwój młodego pokolenia i likwidacja podziału pracy na umysłową i fizyczną zachodzi na podstawie łączenia nauczania i pracy produkcyjnej, także i w tym wypadku, gdy praca i nauczanie przebiegają oddzielnie i niezależnie od siebie, bez żadnych „związków" i „zależności" organizowanych przez nauczycieli. Związek między nauczaniem a pracą produkcyjną istnieje obiektywnie, jak na przykład między rozwojem nauki a techniki. Dlatego pedagogika nie powinna zajmować się opracowaniem związków istniejących, lecz wykorzystaniem tych związków w metodyce nauczania, nie wprowadzając jednak kompleksowości nauczania i pracy, ponieważ te dwa procesy mogą zachodzić oddzielnie. Łączenie nauczania z pracą produkcyjną Szabałow utożsamia z procesem łączenia teorii z praktyką.

Z tezami Szabałowa polemizuje P. Stawski [2] stwierdzając, że: „Nauczanie i praca produkcyjna powinny być tak powiązane ze sobą, aby w procesie pracy przed uczniami postawić te problemy, które powinny być następnie rozstrzygnięte na zajęciach teoretycznych, jednocześnie zaś uczniowie powinni znajdować w procesie pracy produkcyjnej potwierdzenie praw nauki, które poznawali na lekcjach przedmiotów teoretycznych. W ten sposób będą mogli rozumieć swoje działanie praktyczne, organizować je w oparciu o naukę oraz widzieć praktyczną przydatność i konkretyzację zdobywanej wiedzy". „Chociaż — stwierdza dalej Stawski — praca produkcyjna, nawet jeśli nie jest przedmiotem zabiegów pedagogicznych, ma walory kształcące i wychowawcze, jednak jeśli ją podporządkować, w określonej mierze, zadaniom pedagogicznym, to wówczas wartości te zwiększają się wielokrotnie. Bez pedagogicznego powiązania pracy produkcyjnej z nauczaniem, jej wartości kształcące i wychowawcze będą przejawiać się jedynie żywiołowo".

Tylko w warunkach prawidłowej pedagogicznie organizacji praca ucznia staje się twórcza, rozwój umysłowy i kształtowanie się samodzielnego działania staje się najbardziej efektywne.

Stawski w swej polemice z Szabałowem wskazuje nie tylko na konieczność kierowania procesem łączenia nauczania z pracą produkcyjną przez nauczyciela, zadaniem nauczyciela jest nie tylko prawidłowe organizowanie pracy produkcyjnej, lecz organizowanie i kierowanie procesem nauczania tak, aby więzy między nauczaniem a procesem pracy występowały najpełniej. „Pedagogiczne kierowanie pracą produkcyjną nie oznacza naruszenia technologii i procesu produkcyjnego. Trzeba wyszukać w nim takie węzłowe punkty, które w swej treści najlepiej odpowiadają treściom nauczania przerabianym w danym okresie w szkole".

W konkluzji swoich rozważań Stawski dochodzi do wniosku, że połączenie nauczania z pracą produkcyjną nastąpić może przez: wybór pracy produkcyjnej i zawodów, w których najpełniej przejawiają się prawa nauk i współczesne idee techniki, wybór procesów produkcyjnych i rodzajów pracy najbardziej charakterystycznych dla danego zawodu oraz przez planową pracę pedagoga nad wyjaśnianiem uczniom związku praw nauki z pracą produkcyjną.

[2] P. Stawskij: *Szest' tiezisow awtora i nasze wozrazienija.* „Szkoła i proizwodstwo" nr 2/1960.

Dalszy głos w dyskusji o łączeniu nauczania z pracą produkcyjną zawiera 3 numer czasopisma „Szkoła i produkcja". Z artykułem polemicznym w tej sprawie wystąpił M. Żidielew[3]. Stwierdza on, że problem łączenia nauczania i pracy produkcyjnej jest obecnie najtrudniejszym problemem w pedagogice radzieckiej. Żidielew zgadza się z Szabałowem, że trzeba odkrywać ogólne i obiektywnie istniejące związki między kształceniem i pracą produkcyjną, a nie zajmować się opracowywaniem różnego rodzaju zależności między nimi. Żidielew wskazuje, że pojęcia związek i łączenie nauczania z pracą produkcyjną są w istocie pojęciami jednoznacznymi. Twierdzi jednak, że połączenie nauczania i pracy produkcyjnej nie zachodzi żywiołowo, lecz wymaga stworzenia odpowiednich materialnych i organizacyjno-metodycznych warunków pracy nauczycieli i pracowników produkcji. Żidielew wskazuje, że między podstawami nauk i techniką oraz technologią istnieją nauki specjalne i techniczne. Nauki te umożliwiają naukowotechniczne uzasadnienie dla procesów produkcyjnych w oparciu o prawa i prawidłowości nauk przyrodniczych. Prawa przyrody w technice wykorzystywane są nie w czystej izolowanej postaci, lecz w kompleksach i w zestawieniach swoistych dla zjawisk technicznych. Nawet powierzchowne zbadanie zjawisk technicznych wskazuje na to, że nie mogą one być sprowadzone bezpośrednio do zjawisk i prawidłowości fizyki i innych nauk przyrodniczych. W takiej samej mierze odnosi się to do zjawisk technologicznych i procesów produkcyjnych.

Żidielew wskazuje, że związek między podstawami nauk a pracą produkcyjną winien być realizowany nie tylko na lekcjach technologii i w czasie pracy produkcyjnej, lecz potrzeba takiego nauczania podstaw nauk, aby oprócz trwałego przyswojenia wiadomości uczniowie widzieli potrzebę i możliwość wykorzystania ich w praktyce, zwłaszcza w pracy produkcyjnej. W dalszej części artykułu postuluje autor zróżnicowanie treści nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w zależności od charakteru pracy produkcyjnej i specjalizacji zawodowej uczniów szkół ogólnokształcących.

Polemizuje ze Stawskim, który — jego zdaniem — chce podporządkować logikę i specyfikę procesów produkcyjnych logice wewnętrznej szkolnych przedmiotów nauczania. Zdaniem Żidielewa jest to formalizm ignorujący realne warunki. Nie należy bowiem nie dostrzegać takich faktów, że szkoły są związane z zakładem produkcyjnym, w którym często proces produkcji jest albo słabo zmechanizowany, albo jest masowa, potokowa produkcja.

Trzeba przede wszystkim zaplanować program nauczania podstaw produkcji, aby uczniowie w danym zakładzie produkcyjnym mogli przechodzić od prostych do coraz bardziej złożonych operacji, trzeba tak organizować proces pracy, aby nie tracili oni zainteresowania pracą produkcyjną.

Z poglądami Szabałowa polemizuje również B. Rajski[4] w artykule *O problemie łączenia nauczania z pracą produkcyjną*. Wskazuje, że łączenie nauczania z pracą produkcyjną stwarza najlepsze warunki dla realizacji zadań kształcenia ogólnego i politechnicznego ze względu na powiązanie nauczania z życiem, teorii z praktyką, pełny rozwój sił poznawczych dziecka, trwałe przyswojenie wiadomości oraz walory wychowawcze tak zorganizowanego procesu kształcenia. W dalszych swych rozważaniach Rajski wskazuje na konieczność dwojakiego ujmowania problemu związku nauczania i pracy produkcyjnej. Z jednej strony, trzeba widzieć związek kształcenia ogólnego z nauczaniem pracy produkcyjnej i pracą produkcyjną, a z drugiej — związki między pracą produkcyjną a kształceniem ogólnym. Te dwustronne więzi

[3] M. Żidielew *K woprosu o sojedinienii i swiaź obrazowanija s proizwoditielnym trudom.* „Szkoła i proizwodstwo" nr 3/1960 r.

[4] B. F. Rajski: *K woprosu o sojedinienii obuczenija s proizwoditielnym trudom.* „Szkoła i proizwodstwo" nr 4/1960 r.

muszą nosić charakter logiczny i naturalny, nie sprowadzać się do różnego rodzaju sztucznych powiązań.

Dyskusja o łączeniu nauczania i pracy produkcyjnej wyraźnie wskazuje, że od rozwiązania tego problemu zależy dalszy bieg zmian w szkolnictwie radzieckim w dziedzinie nie tylko metod, lecz także treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej.

S. Słomkiewicz

ZAGADNIENIE FORMOWANIA U UCZNIÓW POSTAW HUMANISTYCZNYCH W ŚWIETLE ZACHODNICH PERIODYKÓW PEDAGOGICZNYCH

Przejrzano pod tym kątem kilkanaście zachodnich czasopism pedagogicznych z lat 1959 i 1960 (wszystkich przychodzących obecnie do Instytutu Pedagogiki), a to: austriackich, niemieckich, francuskich, angielskich i amerykańskich, znajdując w nich następujące charakterystyczne artykuły albo informacje.

1. AUSTRIA

H. Schnell w artykule *Idea Europy w szkole średniej* (*Erziehung und Unterricht* nr 1-60 r.) pisze, iż szkoła współczesna, która umie zajmować stanowisko wobec wszystkich aktualnych problemów, nie może przeoczyć dążeń zmierzających do utworzenia... Zjednoczonej Europy. Latem 1957 roku obradowała w Wiedniu międzynarodowa konferencja wychowawców europejskich, a w roku 1959 radca szkolny Wiednia zarządził odbycie konferencji nauczycieli szkół średnich właśnie pod hasłem „Idea Europy w szkole średniej". Stwierdzono przy tej okazji, że takie cnoty, jak szacunek dla drugiego człowieka i gotowość przyjścia mu z pomocą, wyrastają z codziennego współżycia w domu rodzinnym i w szkole. Stąd też planowe sytuacje wychowawcze — w postaci klasy jako wspólnoty pracy i życia, klubu uczniowskiego, uczniowskiego obozowiska na wsi, wymiany uczniów, wymiany korespondencji z kolegami z zagranicy itp. — kładą zasadnicze podwaliny pod „wychowanie dla Europy". Ponieważ sporo dzieci nabywa pod wpływem osób dorosłych przesądów i niewłaściwych opinii o innych narodach, przeto drugie fundamentalne zadanie szkoły polega na tym, aby przy wszelkich okazjach (a więc z okazji spotkań z przedstawicielami innych krajów, w trakcie czytania obcej literatury i prasy, przy słuchaniu zagranicznego radia itp.) skłaniać uczniów do uznawania innych sposobów życia i poglądów na życie.

W innym artykule, zamieszczonym w tymże czasopiśmie (nr 2 1960 r.), H. Zilk *Wychowanie polityczne a nauka historii w szkole*, postuluje się konieczność doprowadzania nauki historii aż do chwili obecnej, a nie poprzestawanie na Pokoju Wersalskim, właśnie analiza wydarzeń i problemów, nie pozbawionych w świadomości dorosłych różnych urazów, sprawia, iż młody człowiek przyjmuje postawę obiektywną, krytyczną i gotową do kompromisu. Wśród innych dziedzin pracy badawczej, prowadzonej w szkołach średnich przez Wiedeński Instytut Pedagogiczny, Zilk wymienia między innymi takie zagadnienia, jak „antysemityzm, kolonializm i problem rasowy".

2. NIEMCY ZACHODNIE

W organie Niemieckich Związków Nauczycielskich „Die deutsche Schule", zajmującym się wyłącznie ideologiczną stroną wychowania, na szczególną uwagę zasługuje artykuł Otto Wagnera *Polityczna pozycja wychowania politycznego.*

Autor zarzuca brak dynamiki następującemu zaleceniu Niemieckiej Komisji do Spraw Oświaty i Wychowania: „Przyglądanie się innym krajom i narodom przyczynia się do zrozumienia innych sposobów życia, wyczula na problemy innych narodów i pozwala zrozumieć fakt polityczny, że różne narody są coraz bardziej ze sobą związane, co ugruntowuje przekonanie, że wzajemna pomoc i uzupełnianie się są nie tylko nakazem moralnym i warunkiem ludzkiej egzystencji, lecz także na dłuższą metę służą lepiej dobru własnego narodu aniżeli narodowy »interes własny«" (Eigennutz). Wyrażając pogląd, iż cztery fakty najnowszej doby, mianowicie atom jako źródło energetyczne, wysoka automatyka (roboty), rakiety kosmiczne i bomba atomowa, zmieniły do gruntu dotychczasową strukturę wszystkich ludzkich systemów życiowych, Wagner nawołuje do pogrzebania szeregu fikcji takich, jak wyższość białego człowieka czy idea „pochodów krzyżowych". Stwierdza, iż „...wszyscy (to znaczy — wszyscy ludzie) siedzimy w jednej łodzi". Jednakże w końcowej części wychowawczo-praktycznej nie wychodzi poza ogólne stwierdzenie, że „...tylko politycznie myślący nauczyciel może zapewnić polityczne wychowanie młodzieży".

Zwracając uwagę na podobne trzeźwe, jakkolwiek nasycone politycznie niedwuznaczną ideą Zachodniej Paneuropy, głosy niektórych niemieckich pedagogów, nie sposób jednak pominąć w tym związku groźnych symptomów faszyzującej praktyki wychowawczej w NRF, o czym donoszą na przykład Becker i Hofmann na łamach wydawanej w NRD „Pädagogik" w artykule pt. *Szkolnictwo NRF w służbie rewizjonizmu i szowinizmu*. Proces postępującej faszyzacji NRF — piszą oni — przenika także na teren szkoły, uzewnętrzniając się szczególnie jaskrawo w fałszywym naświetlaniu faktów historycznych, przemilczaniu ważnych wydarzeń z niedawnej tragicznej przeszłości Europy, w sianiu nienawiści do krajów obozu socjalistycznego oraz wychowywaniu młodzieży niemieckiej w duchu polityki odwetu. Oto na przykład w podręczniku historii Fritza Fikenschera znaleźć można zaledwie kilka ogólnikowych i bardzo oględnie sformułowanych zdań o prześladowaniach Żydów w Niemczech hitlerowskich, ale za to aż 1½-stronicowy opis „wygnania" Niemców wschodnich, z których „tysiące zmarło". Jednym ze środków szowinistycznego wychowania jest również tzw. wiedza o Niemieckim Wschodzie (Ostkunde).

3. FRANCJA

M. A. Bloch porusza w „L'Éducation Nationale" (nr 3-1960) problem *Dziecko a namiętności rasowe*, zwracając uwagę na zatrważający wprost w swych rozmiarach destrukcyjny wpływ na dzieci „masowych środków kultury", w szczególności filmów, które często gloryfikują przemoc i sieją nienawiść rasową. Autor uderza na alarm i żąda podjęcia wielkiej planowej kontrakcji oczyszczającej. W tym celu redakcja czasopisma organizuje specjalną naradę pedagogiczną poświęconą walce z rasizmem i antysemityzmem w wychowaniu.

4. ANGLIA

Latem 1959 r. obradowała w Oxfordzie Konferencja Krajów Wspólnoty Brytyjskiej do Spraw Wychowania. Zdając z niej sprawę „The Times Educational Supplement" informuje, iż w przemówieniach delegatów Ugandy, Malty, Nowej Zelandii, Federacji Rodezji i Nyassy oraz Malajów przewijały się takie palące sprawy, jak walka z dyskryminacją rasową, problem prawa do własnych form kształcenia i własnej kultury, a również konieczność wprowadzenia (w Ugandzie) powszechnego obowiązku nauczania bezpłatnego.

5. STANY ZJEDNOCZONE

W miesięczniku amerykańskim „New Journal", organie Krajowego Stowarzyszenia Wychowania, można znaleźć w roczniku 1959 dwa artykuły na obchodzący

nas temat. Paul E. Smith pisze (w nrze 10) o „kulturalnych wartościach Wschodu i Zachodu", a Alex Lazes (w nrze 5) o pewnej udanej akcji ANICEF. Tonem swoim pierwsza wypowiedź przypomina pod pewnym względem ów niemiecki artykuł Wagnera, autor jej bowiem twierdzi, że minęły już bezpowrotnie czasy monopolu cywilizacji zachodniej w wychowaniu amerykańskim, które musi liczyć się z faktem, że na świecie wzrasta wpływ innych, niezachodnich kultur (patrz w tej sprawie także: następny punkt naszej informacji), co, jak oświadczyła oficjalnie delegacja amerykańska na VIII Dorocznej Konferencji Światowej Konferencji Organizacji Zawodowych Nauczycielstwa latem 1959 r., znajdzie swoje odbicie w programach amerykańskich szkół i uczelni.

Autor drugiego artykułu, Alex Lazes, donosi o cennej inicjatywie UNICEF w dziedzinie rozpowszechniania wśród dzieci wiedzy o innych kulturach. Akcja ta prowadzona pod trudno przetłumaczalnym hasłem „Trick or Treat for UNICEF" (Działaj na rzecz Międzynarodowego Funduszu Dziecka!) nabrała szczególnego rozmachu w Stanach Zjednoczonych dzięki pomysłowości i niespożytej energii pewnego nauczyciela z Filadelfii. W ubiegłym roku w zbiórce na rzecz Funduszu uczestniczyło przeszło dwa miliony dzieci amerykańskich z prawie 10 000 miejscowości. W ramach tej akcji dzieci grają role dzieci z innych krajów, wygłaszają na ich temat różne pogadanki, wyświetlają filmy, piszą artykuły do gazetek szkolnych itp.

*

Z przytoczonych wzmianek wysnuć można kilka ogólniejszych uwag.

Przegląd ostatnich dwóch roczników kilkunastu zachodnich periodyków pedagogicznych z punktu widzenia problemu kształtowania u dzieci i młodzieży kluczowych humanistycznych (antyrasistowskich) postaw społecznych wskazuje, że zagadnienie to, jakkolwiek widziane, nie stoi bynajmniej w centrum zainteresowań tych czasopism.

Fakt ten jest zaskakujący, gdy się zważy obiektywne potrzeby praktyki wychowawczej w tej dziedzinie, niesłabnącą wcale żywotność przesądów rasowych i nacjonalistycznych w Niemczech czy USA.

Jakkolwiek pedagogowie wskazują o wiele wyraźniej od psychologów na konieczność długotrwałej i ciągłej działalności wychowawczej jako na niezbędny warunek kształtowania u dzieci i młodzieży postaw humanistycznych, to jednak również i oni (przynajmniej w publicystyce pedagogicznej) nie wychodzą poza ogólnikowe zalecenia, dalekie od tego, co można by uznać za system skutecznych zabiegów i technik, mających na celu formowanie trwałych postaw i przekonań antyrasistowskich i antynacjonalistycznych.

Ta ostatnia uwaga odnosi się także do następnego źródła, jakie z kolei prezentujemy.

WYCHOWANIE INTERNACJONALISTYCZNE PO AMERYKAŃSKU

Ciekawym przyczynkiem, ilustrującym, jak rozumieją zadanie kształtowania u dzieci konkretnych postaw politycznych pedagogowie amerykańscy, jest artykuł H. E. Wilsona i M. R. Collingsa pt. *Wychowanie w duchu zrozumienia międzynarodowego* (Education for international understanding) opublikowany w roku 1957 w wysoce reprezentatywnym amerykańskim wydawnictwie pedagogicznym, ukazującym się w formacie książkowym, jakim są „Roczniki Ogólnoamerykańskiego Towarzystwa Badań Pedagogicznych" (National Society for the Study of Education), nr 56, część II. Materiał ten wydaje się być cenny metodycznie, a treściowo typowy (dla interesownej kapitalistyczno-amerykańskiej trzeźwości).

Jakkolwiek zrozumienie międzynarodowe określają autorzy jako coś, co znajduje się pośrodku między dwiema skrajnościami: postawą wyłącznie uczuciową a chłod-

nym podejściem racjonalnym, to jednak w całości wywodów przejawiają i zalecają nastawienie wyraźnie intelektualistyczne. Już w uwagach wstępnych podkreślają z naciskiem, że w wychowaniu w duchu zrozumienia międzynarodowego nie może być miejsca na nierealistyczny sentymentalizm: uczyć młodych Amerykanów jakichś zachwytów turysty nad holenderskimi chodakami, nad kolorowymi pariasami Meksyku czy nad japońskimi sadami wiśniowymi — to znaczy stwarzać bariery na drodze do zrozumienia świata, w którym żyjemy. Uczyć powierzchownej przyjaźni i utrzymywać, że każdy nas kocha, to znaczy być naiwnym. Zakładać, że świat może i musi być przerobiony na nasz własny obraz i podobieństwo — to znaczy rozmijać się całkowicie z zadaniami kształtowania realistycznego stosunku do zagadnień polityki zagranicznej.

Główne wskazówki metodyczne autorów w dziedzinie wychowania w duchu międzynarodowego zrozumienia sprowadzają się do następujących postulatów:

1) wyrabiać właściwe poczucie przestrzeni (lokalizacja geograficzna) oraz czasu i zmienności (lokalizacja historyczna);

2) uczyć rozumieć, że wielka różnolitość i złożoność kontaktów kulturalnych to zjawisko całkowicie normalne;

3) kształtować rozumny, lojalny stosunek do własnego kraju;

4) wyrabiać w uczniach postawę refleksyjną.

Oto kilka wybranych myśli, które pozwolą uchwycić bardziej charakterystyczne rysy czterech wymienionych wymagań:

Ad 1) ...Jedną z oznak dojrzałości w zakresie „zrozumienia międzynarodowego" jest świadomość ustawicznego rozwoju spraw ludzkich, uznanie nieuchronności ewolucji społecznej. Z jednej strony, pewna niecierpliwość z powodu zbyt wolnego przebiegu zmian, a z drugiej, opór wobec dokonujących się zmian — to dwie głęboko ludzkie właściwości, jakie pieczołowicie kultywuje nasza kultura i tradycja... Jest rzeczą nader ważną, aby tak w nauczaniu literatury, jak i historii na poziomie szkoły podstawowej przedstawiać proces społeczny w postaci uczłowieczonej, aby był on realny, a nie odległy, konkretny, a nie abstrakcyjny. Uczniowie muszą stale pamiętać o tym, że „historia to ludzie". Stąd też trzeba położyć akcent na stronę biograficzną, jednak nie dla kontynuowania „teorii wielkich ludzi", lecz w celu ukazania udziału ludzi w procesie historycznym...

Ad 2) ...W nauce o innych narodach i kulturach za mało wagi poświęca się na ogół obyczajom i mentalności samych ludzi. Najczęściej więc uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że zachodzą wielkie różnice między ludźmi pod różnymi względami zewnętrznymi takimi, jak sposób mieszkania, żywienia się czy ubierania, natomiast nie dość jasno uświadamiają sobie fakt, iż nie mniejsze różnice istnieją także między samymi ludźmi (między społecznościami ludzkimi)... O ile to tylko możliwe, zaznajamiając się z jakąś inną kulturą, uczniowie muszą wnikać w jej system wartości. Tak na przykład znajomość nawyków myślowych, charakterystycznych dla kultury, gdzie handel opiera się raczej na bezpośredniej wymianie niż na cenach stałych, jest o wiele ważniejszy dla zrozumienia międzynarodowego od znajomości samego faktu odbywania się tego rodzaju wymiany...

Ad 3) ...Nie wolno pomniejszać konfliktów z innymi narodami, ponieważ spory, w których wchodzą w grę różne interesy, są częścią życia zarówno międzynarodowego, jak i lokalnego. Jednakowoż konflikty powinny być przedstawiane z ukazaniem także interesów strony przeciwnej... Chodzi o to, aby uczeń widział swój kraj jako część globu ziemskiego, dostrzegał całą złożoność wzajemnych stosunków między jego krajem a innymi krajami, aby zrozumiał nieuchronność międzynarodowego kontaktu, konfliktu (sic!) i współpracy w ramach współczesnego świata. Jest polityką krótkowzroczną i niebezpieczną przedstawiać uczniom dzieje ich kraju w sposób wyizolowany, który nie wytrzymał próby życia...

Ad 4) ...Zbyt jeszcze często w amerykańskich szkolnych programach nauczania,

dotyczących nauk społecznych, usiłuje się doprowadzić uczniów do mniemania, jakoby wszystkie problemy zostały już rozstrzygnięte lub rozwiążą się same przez się. Tymczasem dążyć należy do tego, aby uzmysłowili oni sobie, że trzeba zgłębić te nierozwiązane problemy i że im samym przyjdzie problemom tym stawić czoło i „współżyć z nimi"... Uczniowie są na przykład w stanie pojąć złożoność stosunków azjatycko-amerykańskich, przełamujących się zarówno w bieżących wydarzeniach politycznych, jak i w kontaktach kulturalnych, jakkolwiek nie są w mocy rozładować konfliktów tkwiących w tych problemach... W szkole podstawowej można zrobić o wiele więcej, aniżeli się to czyni obecnie, dla wzmożenia postawy refleksyjnej jako istotnego elementu wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego. Wszak i sytuacje konfliktowe, jakie powstają w każdej klasie czy na boisku szkolnym, spowodowane agresywnością, uporem czy zwykłym nieporozumieniem, można wykorzystać dla zilustrowania złożoności współdziałania wewnątrz grupy, tej miniatury ludzkości... Już od pierwszych lat pobytu w szkole chłopcy i dziewczęta w codziennym współzawodnictwie i we współpracy z innymi członkami szkolnej społeczności, różniącymi się od nich samych środowiskiem, kolorem skóry, wyznaniem czy obyczajami, uczą się postaw, które będą w przyszłości decydować o ich poglądzie na świat i życie. Dlatego należy ze wszech miar popierać szerzący się obecnie w szkolnictwie amerykańskim ruch tzw. wychowania międzygrupowego (intergroup education)...

W zakończeniu swego artykułu, poświęconego metodom wyrabiania u dzieci „zrozumienia międzynarodowego", Wilson i Collings zajmują się zagadnieniami wychowawczymi związanymi z wiadomościami o organizacjach międzynarodowych, poświęcając między innymi sporo miejsca metodzie „psychologicznej identyfikacji". Polega ona na aktywnym włączaniu uczniów do różnych akcji pomocy, prowadzonych przez takie organizacje, jak Międzynarodowy Czerwony Krzyż czy UNESCO.

...Wspominając zaś o działalności różnych agend ONZ wśród społeczeństw zacofanych, autorzy wskazują na konieczność zwrócenia uwagi uczniów również na to, że i w Stanach Zjednoczonych nie wszystko wygląda różowo: „Należy podkreślić — zalecają dosłownie — że analfabetyzm i wyzysk, nieuctwo i niedostatek, niedożywienie i choroby, przesądy i podejrzenia, bigoteria i prześladowania są to problemy powszechne, spotykane w każdym kraju, nie wyłączając naszego własnego..."

R. Radwiłowicz

„CHRONIQUE DE L'UNESCO"

Jest to miesięcznik UNESCO ukazujący się w języku angielskim, francuskim i hiszpańskim. W niniejszej informacji poruszymy zagadnienie omówione w numerach tego czasopisma z ostatniego kwartału roku ubiegłego i pierwszego kwartału roku bieżącego.

1. W numerze 12/1959 zamieszczony jest artykuł Roger Gala, kierownika Wydziału Badań Pedagogicznych w Państwowym Instytucie Pedagogicznym we Francji, pt. *Szkolnictwo średnie wobec świata współczesnego*. Na wstępie autor stwierdza, że wszystkie kraje zetknęły się z koniecznością przystosowania programów i struktury szkoły średniej do świata będącego w przyspieszonej ewolucji. Do dawnej funkcji szkoły średniej, przygotowującej do studiów wyższych wąską grupę ludzi, stopniowo dochodzi funkcja przygotowania całej młodzieży do rewolucjonizowanego przez rozwój techniki życia. Adaptacja szkoły średniej do nowych warunków życiowych powinna iść w następujących kierunkach:

a. Należy wychowywać ludzi zdolnych do szybszego niż kiedykolwiek przedtem przystosowywania się do stałych zmian w nauce, technice, życiu społecznym i kulturalnym, zdolnych do rozwiązywania problemów rewolucyjnie zmieniającego się życia codziennego, interesujących się aktywnie problemami społecznymi i politycznymi, umiejących lepiej wykorzystywać coraz to zwiększający się czas wolny i kontynuować samokształcenie się przez całe życie. Jednym słowem, wychowywać indywidualności nie statyczne, lecz dynamiczne.

b. Współczesne społeczeństwo potrzebuje coraz więcej kadr o wysokim przygotowaniu w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Dotyczy to nie tylko krajów stojących na wysokim poziomie technicznym, lecz również krajów jeszcze obecnie ekonomicznie zacofanych, gdyż kraje te przy industrializacji prawdopodobnie wprowadzą u siebie od razu najnowszą technikę.

c. W wyniku demokratyzacji życia współczesnego należy kształcić światłych obywateli, zdolnych do oceniania wszelkich problemów narodowych i międzynarodowych o charakterze ekonomicznym, społecznym, politycznym i kulturalnym.

d. Jednym z efektów rewolucji technicznej i przemysłowej jest zwiększenie czasu wolnego od pracy produkcyjnej oraz poszerzenie możliwości kształcenia dorosłych. Rewolucja techniczna przedłuża rolę wychowania prawie na całe życie ludzkie. Z tego punktu widzenia kino, sztuki plastyczne i muzyczne, radio, telewizja, teatr, lektura, sport i inteligentna turystyka, studiowanie środowiska, prace manualne itd., nabierają pierwszorzędnego znaczenia. Nauczanie racjonalnego posługiwania się tymi środkami kulturalnymi staje się tak samo ważne, jak poznanie wszelkich specjalności technicznych, naukowych, artystycznych.

e. Kultura tradycyjna często zapominała o zasadniczych aspektach osobowości ludzkiej. Jeśli niekiedy pamiętano o kształceniu charakteru, to niemal powszechnie zapominano o wychowaniu praktycznym, wychowaniu człowieka do pracy. Istniał pełny rozdział między kształceniem teoretycznym a praktycznym, istniał pewien pogardliwy stosunek do działalności nie czysto duchowej. Pojęciem działalności kulturalnej nie obejmowano w zasadzie działalności technicznej, a szczególnie prac manualnych. Autor artykułu nazywa to okaleczonym humanizmem. Jednym z podstawowych zadań współczesnej pedagogiki jest powiązanie na szczeblu szkoły średniej kształcenia teoretycznego z kształceniem praktycznym, wiedzy z jej zastosowaniem.

f. Należy szkolić człowieka dla potrzeb przyszłości. W świecie rozwijającym się w tempie przyśpieszonym nie można zadowalać się kształceniem człowieka przyszłości do rozwiązywania zadań przeszłości. W tej zasadzie tkwi warunek, który implikuje dobór materiału i metod nauczania w szkole średniej. Należy udzielać znacznie więcej miejsca dla nauk i dzieł teraźniejszości oraz problemów aktualnych, jeśli się chce przygotować młodych ludzi nastawionych na przyszłość.

2. W numerze 1/1960 omawianego czasopisma zamieszczony jest artykuł Jean d'Ormessona, sekretarza generalnego Międzynarodowej Rady Filozofii i Nauk Humanistycznych, pt. *Kultura klasyczna w życiu współczesnym*. Stanowi on cenną informację o tym, co się na ten temat mówi w najwyższych instancjach naukowych w świecie. Wymieniona instytucja zajęła się w latach 1954—55 bliższym poznaniem oraz zbliżeniem cywilizacji i kultur Wschodu i Zachodu. Ale zaledwie zaawizowano problem lepszego, wzajemnego poznania tych kultur, w centrum zainteresowania stanęła inna sprawa, a mianowicie problem miejsca i roli w kulturze i oświacie humanizmu w ogóle. „Zaledwie tylko kultury Wschodu i Zachodu poznają się bliżej, będą musiały zetrzeć się z najeźdźcą, który zagraża im swoimi ogromnymi siłami i prestiżem, a mianowicie z techniką i maszyną. Na cóż przyda się porównywać naukę Franciszka z Asyżu z nauką Buddy, jeśli cała caritas nie będzie miała sensu w zmechanizowanym świecie?"

W latach 1956—1959 Międzynarodowa Rada Filozofii i Nauk Humanistycznych przeprowadziła wielostronne badania na temat roli kultury klasycznej i humanistycznej w życiu współczesnym. Badania oparto na bardzo szerokiej podstawie począwszy od informacji o stanie tego typu nauczania w różnych krajach, a skończywszy na opiniach i komentarzach najwybitniejszych specjalistów. Następnie odbyło się międzynarodowe kolokwium w Ann Arbor (Michigan), w miejscowości, gdzie według znamiennego określenia autora, człowiek panuje nad naturą, a maszyna nad człowiekiem. W 1960 r. będą opublikowane materiały z tego kolokwium w formie książkowej. W omawianym artykule autor informuje o ciekawszych stanowiskach w tej sprawie.

Przede wszystkim klasycy bronili się przed zarzutem, że bezkrytycznie poddają się urokom tradycji. Klasycyzm to nie uwielbienie dla przeszłości w ogóle, lecz do przeszłości wyselekcjonowanej, do tego, co w tej przeszłości jest cennego. Klasycyzm to przede wszystkim ustosunkowanie się do doświadczenia i ciągłości, do modelów przeszłości.

Klasycy zastosowali, według wyrażenia autora, taktykę elastycznej obrony. Byłoby nieporozumieniem, mówili, bronić humanizmu jako formy klasycyzmu implikującego respekt do modeli nienaruszalnych, jako do doskonałości obowiązującej raz na zawsze i wszystkich, doskonałości wiecznej, pozaczasowej. Ta forma klasycyzmu przeżyła się już.

Zwrócono uwagę, że kultura klasyczna lub humanistyczna przechodzi we współczesność, jako kultura warstw uprzywilejowanych, w epokę demokratyczną, a po drugie, jako kultura anachroniczna — w epokę triumfującej techniki. Sami klasycy tak się wypowiedzieli twierdząc, że nie można rozważać klasycyzmu sub specie aeternitatis. Nie można traktować tradycji jako nienaruszalnej świętości, z drugiej strony, nie rozwój nauk matematyczno-przyrodniczych doprowadził do tego wniosku, lecz wewnętrzny rozwój właśnie nauk humanistycznych. Charakterystyczna jest wypowiedź w tej sprawie czystego klasyka prof. J. Marouzean w artykule pt. *Humanizm klasyczny we współczesnym świecie*, zamieszczonym w numerze 10/1959 omawianego czasopisma. Prof. Marouzean posunął się niewątpliwie najdalej na drodze dobrowolnych ustępstw i zupełnie liberalnej obrony nauk humanistycznych, widząc „iluzję" w upowszechnieniu nauczania łaciny i pozostawiając ją tylko dla tych, którzy będą w danym kierunku pracować naukowo i dydaktycznie. Zaoszczędzony w ten sposób czas można zużyć na specjalny cykl studiów humanistycznych.

Jeśli humaniści klasyczni zajmują tego rodzaju stanowisko, to nie robią tego z lekkim sercem. Dzieje się to dlatego, że klasycyzm znalazł na polu oświaty straszliwego konkurenta w postaci nauk przyrodniczych i techniki. Autor referuje te sprawy z widoczną trwogą o losy humanistyki. Widzi, że w przyszłym pokoleniu kontrowersja między wykształceniem humanistycznym a, według jego wyrażenia, praktycznym będzie jeszcze groźniejsza i „tragiczna". Kończy życzeniem, ażeby zapowiedziana publikacja doprowadziła do coraz to niezbędniejszej z każdym dniem konfrontacji dwóch przeciwstawnych, a jednak uzupełniających się, punktów widzenia: starej tradycji humanistycznej i niecierpliwej, ukoronowanej ogromnymi i „przerażającymi" sukcesami współczesnej wiedzy, która przekształca świat „ciosami liczb, których każde zwycięstwo budzi nową trwogę". Autor kończy artykuł wywodem, że w naszej epoce dehumanizacja specjalisty jest jednym z największych niebezpieczeństw. Żaden humanista nie utrzymuje już, że jego tradycje są same w sobie jedynym dobrem. „Ale świat bez humanizmu, bez legend i bohaterów, bez przeszłości i powoływania się na nią, byłby światem smutnym i bez wątpienia szalonym" — kończy autor.

3. Dla przeciwstawienia podajemy jeszcze informację z nru 10/1959 o konferencji, jaka odbyła się w dniach 6—10 lipca 1959 r. w Ośrodku Badań Nuklearnych w Saclay (Francja), zorganizowanej przez Międzynarodową Agencję Energii Ato-

mowej i przez UNESCO. W obradach wzięło udział 80 naukowców reprezentujących 40 krajów. Na konferencji tej stwierdzono, że cztery mocarstwa — USA, Anglia, Francja i ZSRR — stanęły przed palącym problemem zorganizowania kształcenia badaczy i techników w dziedzinie energii nuklearnej. Gwałtowne wtargnięcie nukleoniki do życia gospodarczego spowodowało wielkie zapotrzebowanie na specjalistów i badaczy tego typu również we wszystkich innych krajach. Rozpowszechnienie technik nuklearnych objęło już przemysł, medycynę, biologię, rolnictwo, a nawet historycy i archeologowie posługują się już nimi przy ustalaniu wieku właściwych im dokumentów.

Na konferencji w Saclay stwierdzono, że obok ścisłego powiązania wyższych uczelni z ośrodkami badań nuklearnych, dysponującymi niezmiernie kosztownymi reaktorami, należy wprowadzić do programu szkół średnich elementy nukleoniki, ale w oparciu o solidną podbudowę w zakresie fizyki i chemii klasycznej. Należy też zorganizować praktyki szkoleniowe w ośrodkach nuklearnych dla wykładowców szkół średnich i pedagogicznych.

T. Sosnowski

B I B L I O G R A F I A

PROBLEMATYKA MYŚLENIA W LITERATURZE NAUKOWEJ

Rozwijanie umiejętności myślenia i samodzielności działania posiada doniosłe znaczenie społeczne. Coraz lepiej zaczynamy rozumieć, że rola szkoły nie może ograniczać się jedynie do podania uczniom systemu uporządkowanych wiadomości. Doceniając w pełni znaczenie wiedzy ogólnej, ważnym zadaniem szkoły jest równocześnie wychowanie ludzi myślących, twórczych, aktywnych, zdolnych do podejmowania słusznych i rozsądnych decyzji oraz dochodzenia do pozytywnych wyników w pracy zawodowej i społecznej. Rozwijanie wymienionych wyżej cech ułatwić może realizację zadań stojących przed naszym społeczeństwem w zakresie postępu technicznego, wynalazczości i racjonalizacji. Przeciwieństwem umiejętności myślenia i samodzielnego działania są wszelkie formy bezmyślności, schematyzmu, rutyniarstwa, które hamują postęp techniczny i społeczny, utrudniając ulepszenie i doskonalenie różnych dziedzin naszego życia.

Kształcenie myślenia jest zadaniem trudnym i skomplikowanym; jego realizacja wymaga od nauczyciela zarówno odpowiedniego przygotowania teoretycznego, jak też wypracowania właściwych metod oddziaływania pedagogicznego.

Niniejszy artykuł przeznaczony jest dla nauczycieli pragnących stosować w swej pracy metody sprzyjające kształceniu myślenia uczniów. Może on interesować także uczniów i studentów zakładów kształcenia nauczycieli pragnących uzyskać ogólną orientację w problemach związanych z kształceniem myślenia w procesie nauczania.

Problematyka myślenia występuje w odmiennym ujęciu w psychologii i w pedagogice. W naszym artykule zamierzamy uwzględnić różne teorie i poglądy występujące zarówno w psychologii, jak i dydaktyce myślenia.

W dawniejszych pracach z zakresu psychologii myślenia wiele miejsca zajmowały rozważania dotyczące istoty i metod badania inteligencji. Pojęcie to było różnie interpretowane przez poszczególnych autorów. W u n d t za inteligencję uważał sumę różnych dyspozycji umysłowych (np. spostrzegawczość, wyobraźnia, pamięć, uwaga, myślenie), będących wskaźnikiem ogólnego rozwoju psychicznego. Zdaniem S t e r n a (poz. 28), istota inteligencji polega na umiejętności jak najbardziej celowego dostosowania się do nowych warunków życiowych i właściwego wykorzystania posiadanych zasobów wiedzy. W jego ujęciu inteligencja była jedną z dyspozycji psychicznych. Poszczególne dyspozycje badano za pomocą testów. Do najbardziej znanych dla badania inteligencji należy zespół testów Bineta-Simona (oraz jego modyfikacje: Bineta-Termana i Termana-Merila). Służy on dla określenia tzw. Ilorazu Inteligencji (poz. 28).

Psychologowie angielscy i amerykańscy przy badaniu inteligencji oparli się na teorii faktorów. Rezygnując z rozważań dotyczących istoty inteligencji, prowadzili oni masowe badania za pomocą różnych testów, uzyskane zaś rezultaty liczbowe, pozwalające na obliczenie korelacji między wynikami poszczególnych testów, stanowiły podstawę analizy czynnikowej („factor analysis"). Badania te kierowane przez S p e a r m a n a (poz. 24) doprowadziły do stworzenia teorii dwóch czynników, zgodnie z którą rezultat każdego działania zależy od czynnika ogólnego „g" oraz czynników szczegółowych. Czynnik ogólny można uznać za odpowiednik inteligencji, czynniki szczegółowe natomiast za korelat poszczególnych funkcji psychicznych, jak np. pamięci, wyobraźni, uwagi. T h o r n d i k e (poz. 27), prowadzący badania w oparciu o podobne metody, negował istnienie czynnika „g" i twierdził, że rezultaty działania zależą wyłącznie od czynników szczegółowych. Podobne stanowisko zajmował

Thomson, który inteligencję uważał za średnią wszystkich czynników szczegółowych.

Nie zamierzamy wdawać się w rozważania dotyczące wartości powyższych teorii, pragniemy jedynie określić ich przydatność przy rozwiązywaniu problemów praktycznych związanych z kształceniem myślenia. Różne postępy w nauce, stwierdzono, poszczególnych uczniów można tłumaczyć stopniem rozwoju ich inteligencji, nie wystarcza to jednak dla celowego kierowania jej kształceniem. Toteż sądzimy, że przy rozwiązywaniu problemów związanych z kształceniem myślenia w procesie nauczania nie można oprzeć się na żadnej teorii inteligencji, należy natomiast przeprowadzić analizę zachodzących tu procesów i wykryć rządzące nimi prawa.

Jedną z prób dokonania analizy procesów myślenia, w oparciu o system pojęć i praw dotyczących wyższych czynności nerwowych, dawała teoria odruchów warunkowych Pawłowa. Wykorzystując jej podstawowe założenia, T. Tomaszewski próbował przeprowadzić analizę procesów myślenia (poz. 34). Zgodnie z nauką Pawłowa fizjologicznym odpowiednikiem myślenia jest drugi system sygnałów i związane z nim procesy nerwowe występujące w korze mózgowej. Analizując działalność poznawczą człowieka, Pawłow wyróżnia procesy poznawania i rozumienia rzeczywistości. Poznawanie wystąpi w sytuacjach nowych, łączy się z ustaleniem nieznanych dotychczas związków zachodzących w świecie zewnętrznym; jego fizjologicznym odpowiednikiem jest tworzenie się nowych połączeń w korze mózgowej. Rozumienie przejawi się natomiast w sytuacjach znanych, którym odpowiada wytworzony uprzednio system połączeń nerwowych w korze mózgowej.

Nie ulega wątpliwości, że nauka Pawłowa przyczyniła się do poznania niektórych praw rządzących zachowaniem się zarówno ludzi, jak i zwierząt. Równocześnie jednak sądzimy, że przy obecnym stanie rozwoju nie wystarcza ona dla poznania prawidłowości rządzących bardziej złożonymi procesami psychicznymi, do których należy zaliczyć myślenie. Nazwanie procesów myślenia reakcyjnego związanymi z drugim systemem sygnałów, wyróżnienie procesów analizy i syntezy, procesów poznawania i rozumienia rzeczywistości ma jedynie wartość pomocniczą przy badaniu poznawczej działalności człowieka i nie może stanowić wystarczającej podstawy dla wypracowania systemu kształcenia myślenia.

Zagadnienie roli myślenia w procesie nauczania należy do podstawowych problemów dydaktycznych, które od dawna były przedmiotem licznych sporów i dyskusji. W dawniejszych pracach znaleźć można dwie odmienne koncepcje dotyczące głównych celów nauczania, które znane są pod nazwą teorii wykształcenia materialnego i wykształcenia formalnego. Zwolennicy koncepcji wykształcenia materialnego twierdzili, że głównym celem nauczania jest przekazanie uczniom bogatych i należycie usystematyzowanych wiadomości rzeczowych, które powinny być pamięciowo opanowane i przyswojone przez uczniów, pedagogowie reprezentujący teorię wykształcenia formalnego uważali natomiast, że proces nauczania ma zmierzać przede wszystkim do kształcenia funkcji poznawczych. Zwolennicy tej koncepcji twierdzili, że same wiadomości nie mają większej wartości życiowej, jeśli nie łączą się z umiejętnością ich praktycznego wykorzystania, co wymaga właściwego udziału procesów myślenia. Przyjmując założenia teorii wykształcenia formalnego, należy stwierdzić, że zarówno treść, jak i zakres podawanych wiadomości ma drugorzędne znaczenie, gdyż nabywana wiedza stanowi jedynie materiał pozwalający na kształcenie procesów myślenia.

Dla zwolenników formalizmu dydaktycznego podstawowym czynnikiem kształcącym jest metoda opracowywania określonego materiału. Szczegółowe omówienie teorii wykształcenia materialnego i formalnego, jak również innych teorii wykształcenia, znaleźć można w obszernym podręczniku dydaktyki ogólnej, opracowanym przez K. Sośnickiego (poz. 26).

Różnice między tymi dwoma teoriami zaznaczają się przy porównaniu poglądów Herbarta, będącego przedstawicielem dydaktyki tradycyjnej, z poglądami reprezen-

tantów tzw. szkoły aktywnej. W ujęciu tradycyjnym proces nauczania sprowadzał się do uporządkowanego poznawania obiektywnego świata, którego przebieg był określony np. przez herbartowskie stopnie formalne, przy czym podstawę procesu stanowiły odpowiednie środki poglądowe.

Koncepcji tej przeciwstawili się przedstawiciele szkoły aktywnej: Dewey, Kerschensteiner i inni (poz. 4 i 23). Wysuwali postulat aktywizacji ucznia w procesie nauczania, wskazywali na znaczenie aktywności zarówno fizycznej, jak i umysłowej. Do powyższych założeń próbowano dostosować system dydaktycznej pracy szkoły, w którym tradycyjne formy pracy lekcyjnej usiłowano zastąpić różnymi środkami pozwalającymi na większą indywidualizację w nauczaniu i skuteczniejsze rozwijanie aktywności umysłowej uczniów. Tak powstała szkoła pracy, metoda projektów i szereg innych kierunków zmierzających do aktywizacji procesu nauczania.

W ostatnich latach uczyniono próbę zastosowania wyników badań psychologicznych Piageta (poz. 18, 19, 20) do zagadnień dydaktycznych (poz. 1). Jeden z uczniów Piageta, Hans Aebli, omawiając strukturę procesu dydaktycznego, stwierdza, że nie powinien on polegać jedynie na kopiowaniu rzeczywistości w świadomości ucznia. Nawet spostrzeżenie nie stanowi biernego odbicia zewnętrznych przedmiotów i zjawisk, lecz towarzyszy mu aktywność umysłowa poznającego podmiotu, który dokonuje selekcji wśród różnych bodźców oddziałujących na jego receptory. Zasadnicze znaczenie w procesie poznawania świata zewnętrznego mają nie spostrzeżenia, lecz różne operacje myślowe, które Piaget przeciwstawia nawykom. Nawyk jest niezmienny i stereotypowy, towarzyszące mu reakcje przebiegają stale w ten sam sposób. Cechą operacji myślowych jest natomiast ich odwracalność, ruchliwość, pozwalające na jak najbardziej celowe zachowanie się dostosowane do zmieniających się sytuacji życiowych. Za główny cel procesu nauczania uważa Aebli kształcenie aktywnych spostrzeżeń i operacji myślowych, przeciwstawiając się w ten sposób dawnej dydaktyce, która proces uczenia się sprowadzała głównie do kształcenia nawyków i nabywania wiadomości. Tak więc w systemie dydaktyki opartej na psychologii Piageta istotną rolę odgrywa poznający przedmiot, który nie kopiuje w sposób bierny obiektywnej rzeczywistości, lecz wnosi swój własny, aktywny wkład w dokonujący się proces poznania.

Problematyka myślenia była w ostatnich latach również przedmiotem zainteresowania naszych pedagogów i psychologów. W pracach ich znajdujemy różne sposoby przeprowadzania analizy procesów myślenia, które stanowią podstawę określonych wniosków dydaktycznych. Spróbujmy je krótko scharakteryzować.

K. Lech (poz. 13, 14, 15) wiąże zagadnienie kształcenia myślenia z problemem łączenia teorii i praktyki w procesie nauczania. Opiera się on na założeniach teorii odbicia, przyjmując istnienie trzech zasadniczych etapów procesu poznania.

1. Poznanie faktów.
2. Uogólnianie, tworzenie teorii.
3. Wykorzystanie teorii w działaniu praktycznym.

Myślenie w procesie nauczania może wystąpić przy uogólnieniu faktów i tworzeniu teorii (droga 1-2 oparta na indukcji) lub też przy wykorzystaniu teorii w działaniu praktycznym (droga 2-3 oparta na dedukcji).

K. Lech stwierdza, że w procesie nauczania nauczyciel nie kształci myślenia uczniów, jeżeli uwzględni tylko jeden z wymienionych etapów procesu poznania. Ograniczenie się do opisu faktów (1) daje uczniom różne wiadomości, które nie są należycie uporządkowane i powiązane w odpowiedni system. Podanie samej teorii (2) prowadzi do werbalizmu, oderwania wiedzy od życia i braku zastosowania jej w praktyce. Ograniczając się do trzeciego etapu procesu poznania (3) nauczyciel podaje uczniom wiele wskazówek praktycznych, które pozwalają na wykonanie określonych czynności, nie są one jednak należycie rozumiane, gdyż brak im powiązania

z teorią. Ten ostatni błąd wystąpi przy jednostronnej interpretacji zasady politechnizacji i sprowadzania jej do opanowania określonych sprawności przydatnych w pracy zawodowej.

Z dwóch możliwych sposobów kształcenia myślenia (na drodze 1-2 lub 2-3) za bardziej skuteczny K. Lech uważa drugi sposób polegający na zastosowaniu wiadomości teoretycznych w działaniu praktycznym (droga 2-3). Jeśli ograniczamy się na lekcji do uogólnienia spostrzeganych faktów i zjawisk, wtedy może to sprzyjać kształceniu myślenia uczniów, nie stanowi jednak wystarczającej podstawy działania praktycznego, co jest zasadniczym celem uczenia się. Indukcyjne przechodzenie od faktów do teorii pochłania przy tym wiele czasu i w rezultacie nie starcza go na wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce. Z powyższych względów bardziej celowe jest rozpoczęcie nauczania od podania wiadomości ogólnych, połączone z poglądowym nawiązaniem do odpowiednich faktów i zjawisk, by następnie poznaną teorię wykorzystać w praktyce i wykształcić odpowiednie umiejętności przydatne przy rozwiązywaniu konkretnych zadań życiowych. Nie oznacza to oczywiście całkowitej rezygnacji ze stosowania drogi 1-2, która przy niektórych tematach lekcyjnych może być skutecznie wykorzystana, nie powinna jednak stanowić zasadniczej podstawy całego procesu nauczania.

Zagadnieniem kształcenia myślenia zajmuje się również W. Okoń (poz. 17), który wprowadza pojęcia myślenia samodzielnego i odróżnia je od myślenia niesamodzielnego, czyli reproduktywnego. W ujęciu autora myślenie samodzielne jest to proces dochodzenia do nowych myśli występujący przy rozwiązywaniu nowych problemów. Przez problem rozumie, za Deweyem i Claperède'em, wszelką trudność umysłową wymagającą rozwiązania. Zasadniczymi zaś etapami rozwiązywania problemu są: sformułowanie, wysunięcie odpowiednich hipotez i sprawdzenia. Samodzielne myślenie w procesie nauczania może przejawić się w umiejętności dostrzegania nowych problemów przez samych uczniów, w ustalaniu hipotez będących próbą rozwiązania danego zagadnienia oraz sprawdzeniu ich prawidłowości. Rodzaj problemów zależy od uczniów. Wraz z rozwojem umysłowym pytania-problemy dostrzegane przez dzieci będą coraz bardziej złożone.

T. Tomaszewski (poz. 34) zajmuje się zagadnieniami samodzielności i analizuje jej związek z procesami myślenia. W jego ujęciu zachowanie się niesamodzielne cechuje uzależnienie się od działających podniet, które stają się przyczyną powstania podstawy odbiorczej, reaktywnej, reproduktywnej, impulsywnej. Istotną cechą zachowania się samodzielnego jest natomiast ruchliwość umysłowa, która przejawia się w dostosowaniu własnego działania do przyjętych celów i zmieniających się warunków. Psychologiczną podstawę stanowić tu będzie tworzenie i odpowiednie przekształcenie schematów antycypacyjnych (projektów przyszłego działania, które nadają kierunek i harmonizują całokształt dokonujących się reakcji). W praktyce zachodzi nieraz rozbieżność między wytworzonym schematem antycypacyjnym a rzeczywistością. Wywołuje to ponowne wystąpienie procesu myślenia w formie asymilacji (dostosowanie rzeczywistości do przyjętego schematu) lub akomodacji (dostosowanie schematu do rzeczywistości).

Zagadnieniami samodzielności myślenia zajmuje się również M. Kulczycki (poz. 12). Stwierdza on, że określenie istoty samodzielnego myślenia nastręcza poważne trudności, łatwiej można natomiast ustalić warunki, od których zależy samodzielne myślenie. Do warunków tych M. Kulczycki zalicza zarówno czynniki intelektualne, jak też emocjonalne i wolicjonalne. Czynniki intelektualne sprzyjające samodzielnemu myśleniu to bogata wiedza, umiejętność logicznego myślenia, giętkość i rozległość myśli, gotowość umysłu. Do czynników emocjonalno-wolicjonalnych można zaliczyć odwagę podejmowania nowych decyzji, wytrwałość, wiarę w swe siły i możliwości. Czynniki te mogą być kształcone za pomocą odpowiednich środków dydaktyczno-wychowawczych stwarzając przez to warunki rozwoju samodzielnego myślenia.

Prócz prac poświęconych ogólnej problematyce myślenia wymienić można również takie prace, których przedmiotem jest kształcenie myślenia w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Tak np.: A. Szemińska (poz. 29), W. Okoń (poz. 16) i B. Wilgocka (poz. 36) analizują niektóre zagadnienia związane z kształceniem myślenia w niższych klasach szkoły podstawowej. Problemy kształcenia myślenia na lekcjach matematyki były przedmiotem badań M. Gierulanki (poz. 7), H. Ehrenfeuchta i R. Jarząbka (poz. 6), M. Porębskiej (poz. 21), Z. Putkiewicza (poz. 22). Rozwijaniem samodzielności myślenia uczniów na lekcjach historii zajmowała się K. Kuligowska (poz. 11), na lekcjach zaś fizyki — K. Lech (poz. 15). Niektóre zagadnienia metodyczne związane z kształceniem myślenia w ramach różnych zajęć z zakresu przedmiotów pedagogicznych zostały przeanalizowane przez J. Kozłowskiego (poz. 9), A. Kuczmika (poz. 10) i Z. Skornego (poz. 24, 25). J. Bartecki (poz. 2) zajmował się zagadnieniem aktywizacji procesu nauczania przez zespoły uczniowskie. Wymienione prace nie wyczerpują oczywiście rozległej problematyki kształcenia myślenia w procesie nauczania, mogą być jednak pomocne przy rozwiązywaniu praktycznych problemów dydaktycznych.

Ze względu na informacyjny charakter tego artykułu różne poglądy omówiono w nim skrótowo i niewyczerpująco, niektóre zaś skomplikowane problemy przedstawiono w sposób uproszczony. Czytelnik pragnący poznać dokładniej analizowane zagadnienia winien sięgnąć po odpowiednią lekturę, której zestawienie zamieszczamy.

BIBLIOGRAFIA

1. AEBLI H. — *Dydaktyka psychologiczna.* Warszawa PWN 1959
2. BARTECKI J. — *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie.* Warszawa 1957 PZWS
3. DAWID J. W. — *Inteligencja, wola i zdolność do pracy.* Warszawa 1910 Nasza Księgarnia
4. DEWEY J. — *Jak myślimy?* Lwów 1932 Książnica Atlas
5. GUTHRIE E. R. — *The Psychology of Learning.* New York 1952 Harper-Bros
6. ERENFEUCHT H., JARZĄBEK R. — *Kształcenie myślenia uczniów na lekcjach matematyki.* Warszawa 1955 PZWS
7. GIERULANKA M. — *O pojęciach geometrycznych.* „Kwartalnik Psychologiczny" 1946
8. KINGSLEY H. Z. — *The Nature and Conditions of Learning.* New York 1946 Prentice Hall
9. KOZŁOWSKI J. — *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego.* Warszawa 1956 PZWS
10. KUCZNIK A. — *Układy ćwiczeń z pedagogiki i psychologii oraz metody ich prowadzenia.* „Zeszyty dydaktyczno-naukowe" Opole 1956 WSP
11. KULIGOWSKA K. — *Zagadnienia samodzielności w myśleniu uczniów na lekcjach historii w klasie V.* „Studia Pedagogiczne" t. IV Wrocław 1957 Ossolineum
12. KULCZYCKI M. — *Niektóre warunki samodzielności myślenia.* „Studia Pedagogiczne" t. IV Wrocław 1957 Ossolineum
13. LECH K. — *Jedność teorii i praktyki w procesie nauczania.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1956 nr 1-2
14. LECH K. — *Problemy i wyniki wstępnych badań nad jednością teorii i praktyki w procesie nauczania.* „Rocznik Instytutu Pedagogiki" t. I
15. LECH K. — *Rozwijanie samodzielności myślenia jako warunek przygotowania uczniów do praktycznej działalności.* „Studia Pedagogiczne" t. IV Wrocław 1957 Ossolineum

16. OKOŃ W. — *Kształcenie pojęć uczniów.* „Nowa Szkoła" 1954 nr 2

17. OKOŃ W. — *Problem samodzielności myślenia i działania.* „Studia Pedagogiczne" t. IV Wrocław 1957 Ossolineum

18. PIAGET J. — La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel 1958

19. PIAGET J. — *La psychologie de l'intelligence.* Paris 1958

20. PIAGET J. — *Mowa i myślenie u dziecka.* Lwów 1929 Książnica Atlas

21. PORĘBSKA M. — *Analiza procesu rozwiązywania arytmetycznych zadań tekstowych.* „Studia Pedagogiczne" t. IV Wrocław 1957 Ossolineum

22. PUTKIEWICZ Z. — *Myślenie uczniów przy rozwiązywaniu trudnych zadań matematycznych.* „Nowa Szkoła" 1955 nr 1

23. ROWID H. — *Szkoła twórcza.* Warszawa 1958 Książka i Wiedza

24. SKORNY Z. — *Kształcenie samodzielnego myślenia na lekcjach przedmiotów pedagogicznych.* Wrocław 1957 WODKO

25. SKORNY Z. — *Metoda nauczania a kształcenie samodzielnego myślenia i zaradności (w liceach pedagogicznych).* „Nowa Szkoła" 1956 nr 3

26. SOŚNICKI K. — *Dydaktyka ogólna.* Toruń 1958 Księgarnia Naukowa

27. SPEARMAN C. — *The Abilities of Man.* New York 1927

28. STERN W. — *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchnung.* Leipzig 1928 I. A. Barths

29. SZEMIŃSKA A. — *Z problematyki kształcenia myślenia w klasach niższych.* „Życie Szkoły" 1955 nr 9

30. TERMAN Z. — *The Measurement of Intelligence.* Boston 1937

31. THORNDIKE E. Z. — *The Fundamentals of Learning Teachers College.* New York 1952 Columbia Uniwersity

32. THORPE L., SCHMULLER A. — *Contemporary Theories of Learning.* The Roald Press Company 1954 New York

33. TOMASZEWSKI T. — *Problem myślenia w nauce Pawłowa.* „Problemy dydaktyki" (pod red. W. Okonia) 1956 Warszawa

34. TOMASZEWSKI T. — *Z zagadnień psychologii samodzielności.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958 nr 1/7

35. WALLON H. — *Od czynu do myśli.* Warszawa 1950 PZWS

36. WILGOCKA B. — *Trudności w przyswajaniu elementarnych pojęć psychologicznych przez uczniów klasy III.* „Studia Pedagogiczne" t. IV Wrocław 1957 Ossolineum.

Z. Skorny

KRONIKA KRAJOWA

SZKOŁA I NAUCZYCIEL NA ZIEMIACH ZACHODNICH

W dniach 21, 22 i 23 kwietnia 1960 r. odbyła się w Poznaniu, w Pałacu Działyńskich, siedzibie Instytutu Zachodniego, sesja naukowa nt. „Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich". Zorganizowana przez Instytut Zachodni i Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego przy współudziale Komisji Koordynacyjnej Instytutu Ziem Zachodnich i TRZZ, z okazji 15-lecia szkoły polskiej na wyzwolonych ziemiach, zgromadziła wybitnych naukowców, kuratorów okręgów szkolnych, nauczycieli, zasłużonych działaczy oświatowych i przedstawicieli prasy. W sesji brał również udział wicemin. Oświaty F. Herok, rektor Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, przedstawiciele miejscowych władz.

Treść sesji wypełniły następujące referaty: *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie szczecińskim* — Bolesława Sadaja, kuratora Okręgu Szkolnego Szczecińskiego; *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie poznańskim* — Jana Stoińskiego, kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego: *Szkoła i nauczyciel na tle wiejskiego środowiska społecznego na Ziemiach Zachodnich* — mgra Bożeny Chmielewskiej z Instytutu Zachodniego; *Przygotowanie zawodowe i działalność społeczno-kulturalna nauczycieli powiatu międzyrzeckiego* — mgr Józefa Koniecznego z Instytutu Zachodniego; *Sytuacja społeczno-zawodowa nauczycieli na Ziemiach Zachodnich na tle sytuacji szkoły i nauczyciela w Polsce* — prof. dra Jana Szczepańskiego z Uniwersytetu Łódzkiego; *Społeczna rola nauczyciela i szkoły na Ziemiach Zachodnich* (na podstawie pamiętników nauczycieli osadników) — mgra Andrzeja Kwileckiego z Instytutu Zachodniego; *Nauczyciel w środowisku autochtonicznym na Opolszczyźnie* — dra Teodora Musioła z Instytutu Śląskiego w Opolu; *Regionalizacja w pracy społeczno-wychowawczej nauczyciela na Ziemiach Zachodnich* — dra Zygmunta Dulczewskiego z Instytutu Zachodniego; *Polityka oświatowa na Ziemiach Zachodnich w okresie 15-lecia* — wiceministra Oświaty Ferdynanda Heroka.

Otwarcia sesji dokonał dyr. Instytutu Zachodniego w Poznaniu prof. dr Gerard Labuda. Podkreślił potrzebę zorganizowania tej sesji. Miała ona na celu przeanalizowanie sytuacji na odcinku pracy nauczyciela i organizacji szkolnictwa na Ziemiach Zachodnich oraz wyciągnięcie wniosków do dalszej pracy. Na wielką odpowiedzialność szkoły i nauczycieli, na kształtowanie świadomości społecznej, zwłaszcza na Ziemiach Zachodnich, wskazał w swym powitalnym przemówieniu rektor Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Pierwsze dwa referaty omawiały sytuację szkolnictwa w województwach szczecińskim i poznańskim po drugiej wojnie światowej, jego stan obecny i perspektywy rozwojowe, jak również ocenę wyników nauczania oraz poziom przygotowania kadry pedagogicznej. Referenci wykazali, że szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich nie tylko zostało odbudowane ze zniszczeń wojennych, ale pod wielu względami wyprzedziło resztę kraju. Chodzi tu szczególnie o rozwój szkolnictwa podstawowego, średniego, specjalnego i wyższego. Również pod względem ilości studentów Ziemie Zachodnie wyprzedziły ziemie pozostałe, jak również przewyższyły to, co istniało na tych Ziemiach w okresie międzywojennym. Referaty, uzupełnione w toku dyskusji uwagami na temat stanu szkolnictwa i nauczycieli na terenie województwa gdańskiego, podanymi przez prezesa Zarządu Okręgu ZNP w Gdańsku, stanowiły tło, na którym następni referenci przedstawiali wyniki swych prac badawczych dotyczących Ziem Zachodnich. Mgr Bożena Chmielewska na podstawie badań, przeprowadzonych we wsi N., przedstawiła pracę nauczyciela w specyficznych warunkach społecznych,

ekonomicznych i kulturalnych Ziem Zachodnich. Nauczyciel odgrywa dużą rolę w procesie integracji społecznej i w tworzeniu się nowego modelu kulturalnego. Wyciągając wnioski z badań, referentka stwierdziła, iż słabe przygotowanie ogólne, jak również słabe przygotowanie do pracy kulturalnej i społecznej, otrzymywane w zakładach kształcenia nauczycieli, powoduje, że nauczyciele nie zdają sobie w pełni sprawy ze swej roli współtwórców nowej kultury. W tym też, obok trudności natury ekonomicznej, tkwi przyczyna, że nauczyciele są słabymi konsumentami wartości kulturalnych. Nauczyciel nie może sprostać stawianym mu przez społeczeństwo wymaganiom, co wpływa na obniżanie się jego autorytetu. Większa troska o podniesienie ogólnego poziomu nauczyciela to postulat wysunięty przez referentkę pod adresem władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Do podobnych wniosków doszedł również drugi referent, mgr Józef Konieczny. Prowadząc badania w powiecie międzyrzeckim stwierdził, że kadra nauczycielska jest młoda. Przeszło 70% nauczycieli ma staż pracy wynoszący mniej niż 10 lat. Pęd do podnoszenia kwalifikacji zawodowych jest dość duży u mężczyzn, u kobiet natomiast o wiele słabszy. Młode kadry nauczycielskie są słabo rozbudzone intelektualnie. Przygotowanie do pracy zawodowej otrzymane w liceum pedagogicznym oceniają oni krytycznie. Domagają się podniesienia poziomu nauczania przedmiotów artystycznych, szczególnie śpiewu i muzyki, potrzebnych im nie tylko w warunkach pracy szkolnej, ale i w pracy kulturalno-oświatowej w środowisku. Słabe przygotowanie zawodowe, złe warunki materialne i mieszkaniowe, pogoń za dodatkowym zarobkiem — działają niekorzystnie na dążność do podnoszenia poziomu wiedzy zawodowej i na aktywizację nauczycieli w pracy społecznej. Drugi dzień obrad otworzył referat prof. dra Jana Szczepańskiego.

Referent stwierdził, opierając się na częściowych wynikach trwających jeszcze badań nad sytuacją nauczyciela, znaczną zgodność z wynikami, jakie osiągnęli poprzedni referenci. Najważniejszym ogniwem w rozwoju społeczeństwa jest, wg referenta, szkolnictwo podstawowe i nauczyciel szkoły podstawowej, gdyż od niego w największym stopniu zależy aktywność kulturalna robotnika, jak również poziom szkolnictwa średniego i wyższego. Przeciętny poziom wykształcenia nauczycieli na tych ziemiach jest wyższy od przeciętnego poziomu ogólnokrajowego. Kadra nauczycielska jest młoda. 70% nauczycieli zdobyło kwalifikacje zawodowe po roku 1948. Związek z zawodem jest bardzo silny, 95% badanych stwierdzało, że mimo rozlicznych trudności, jakie w swej pracy napotyka, nie odejdzie od obranego zawodu. Referent zastanawiał się również nad przyczynami tych trudności. Określają je następujące problemy:

Nauczyciel a ludność rodzima. Na stosunek ludności rodzimej do nauczyciela rzutuje odrębność stylu życia i postawy nauczyciela okresu międzywojennego. Nie bez wpływu jest brak przygotowania, brak wiedzy i umiejętności, potrzebnych do rozwiązywania różnych sytuacji i konfliktów, w które angażuje się nauczyciel. Poza tym ludność rodzima znajduje się pod stałym wpływem radia i telewizji niemieckiej, wobec którego nauczyciel jest bezsilny. Nie ułatwia mu kontaktów, z częstokroć dwujęzyczną ludnością rodzimą, brak znajomości drugiego języka.

Nauczyciel a władze lokalne. Nauczyciel odczuwa często brak zaufania władzy państwowej i instancji partyjnych. Potrzebne mu jest większe okazywanie zaufania, poparcia, inicjatywy i opieki materialnej, by nie czuł się w środowisku osamotniony. Trudności pogłębia narażanie go na konflikty z rodzicami, angażowanie go do prac społecznych, administracyjnych i technicznych, które w zasadzie wykonuje w czyimś zastępstwie Należy również zastanowić się nad zmianą kryteriów oceny pracy nauczyciela na Ziemiach Zachodnich. Trzeba zwrócić uwagę, czy umie on rozwiązywać aktualne problemy wyłaniające się z wielkich przemian, jakie obecnie zachodzą na tych ziemiach.

Integracja Ziem Zachodnich i rola nauczyciela w tym procesie.

Nauczycielstwo i szkołą tworzą niejako syntezę przemian kulturalnych zachodzących na tych ziemiach.

Problem stabilizacji nauczycieli. Nauczyciel będzie mógł działać efektywnie i spełniać swą wielką rolę wtedy, gdy sytuacja jego będzie ustabilizowana.

Opierając się na wynikach dotychczasowych badań prof. Szczepański wyciągnął następujące wnioski:

Nauczyciele pracujący na Ziemiach Zachodnich muszą być specjalnie dokształcani, by nie były im obce społeczne, polityczne i kulturalne problemy tych ziem.

Należy jak najszybciej pośpieszyć im z pomocą materialną i mieszkaniową.

Zmienić kryterium oceny pracy nauczyciela i dokonywać selekcji nauczycieli posyłanych na Ziemie Zachodnie. Trzeba stawiać im daleko wyższe wymagania niż nauczycielom na ziemiach pozostałych.

Jako reprezentant władzy ludowej, nauczyciel winien cieszyć się większym zaufaniem, opieką, większym poparciem i pomocą w pracy.

Mgr A. Kwilecki w referacie zwrócił uwagę na zaniedbania w dziedzinie badań nad nauczycielem i szkolnictwem tych ziem, jak również na jednostronność w ujmowaniu owych badań w literaturze socjologicznej. Otrzymane w wyniku rozpisanego przez Instytut Zachodni konkursu pamiętniki nauczycieli osadników naświetlają w pewnym stopniu społeczną rolę nauczyciela i jego miejsce w zagospodarowaniu Ziem Zachodnich w pierwszym okresie odbudowy. Rzucają światło na zadania zawodowe i społeczne nauczycieli w tym okresie, na ich działalność i spełniane przez nich funkcje, na postawy i świadomość społeczno-narodową nauczycieli i na znaczenie społeczne pracy nauczyciela. Działalność nauczyciela w tym okresie była wszechstronna. Karty pamiętników odzwierciedlają motywy osiedlania się i podejmowania pracy nauczycielskiej oraz wskazują dobitnie, że szkoła i praca nauczyciela były i są ważnym czynnikiem w rozwijaniu i umacnianiu procesów społecznej stabilizacji, adaptacji i integracji ludności na Ziemiach Zachodnich.

O trudnej pracy nauczyciela na Opolszczyźnie mówił dr Teodor Musioł. Opolszczyzna została po wojnie bez nauczycieli. Braki kadrowe uzupełniano siłami niekwalifikowanymi. Stan ten utrudniał jeszcze bardziej pracę oświatowo-kulturalną w środowisku autochtonicznym. Nowi nauczyciele prawie nic nie wiedzieli o ludności rodzimej, nie znali jej tradycji walki o polskość, o szkołę polską, nie znali jej kultury. Trudności narastały, rodziły się konflikty. I dziś jeszcze stosunki pod tym względem przedstawiają się nie najlepiej. Za mało pracuje tutaj nauczycieli miejscowego pochodzenia, a odsetek młodzieży rodzimej w zakładach kształcenia nauczycieli jest stale nikły. Za mało uwagi poświęca się również zagadnieniu kształcenia młodzieży rodzimej na stopniu akademickim, co nie wpływa dodatnio na wzrost liczby świadomej inteligencji wśród ludności autochtonicznej.

Przedstawiając tezy swego referatu, dr Dulczewski wskazał na konieczność rozbudzenia w środowiskach nauczycielskich zainteresowań kulturą danego regionu i zamiłowania do pracy badawczo-naukowej. Zainteresowania te wpłyną dodatnio na jego poziom ogólny, kulturalny i zawodowy, jak również przyczynią się do podniesienia jego autorytetu.

Wiceminister Herok scharakteryzował rozwój szkolnictwa wszystkich typów na Ziemiach Zachodnich na tle warunków i bazy szkolnej, jaką Polska Ludowa zastała na tych Ziemiach. Władze oświatowe uczyniły ogromny wysiłek odbudowując całkowicie przedszkola, szkolnictwo podstawowe i średnie, przekraczając na tym odcinku stan przedwojenny, organizując na nowo, prawie z niczego, zupełnie zniszczone lub nie istniejące w ogóle w okresie międzywojennym typy szkół, jak zakłady kształcenia nauczycieli, szkoły zawodowe i szkoły specjalne. W znacznym stopniu rozbudowano oświatę dorosłych, organizowano kursy repolonizacyjne i kursy dla analfabetów, szkoły podstawowe i średnie dla pracujących, uniwersytety ludowe i szkoły przysposobienia rolniczego.

Osiągnięcia te są wynikiem, z jednej strony, mądrej, przewidującej polityki Partii i Rządu, z drugiej strony — wynikiem pełnej poświęcenia pracy i patriotycznej postawy nauczycieli oraz postawy ludności, a szczególnie młodzieży rodzimej, nie wierzącej kłamliwej propagandzie adenauerowskiej. W latach najbliższych wysiłek Państwa zostanie zwielokrotniony.

Dyskutanci, uzupełniając podane przez referentów wyniki badań, w oparciu o własne spostrzeżenia i doświadczenia, ukazywali trudności, jakie napotyka nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. Wysuwali liczne postulaty pod adresem władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego, jak również wnioski zmierzające do naprawienia licznych zaniedbań. Postulaty i wnioski zostały przekazane specjalnej komisji, która po ich opracowaniu prześle je zainteresowanym władzom i instytucjom.

Tę ze wszech miar udaną sesję zakończono wycieczką prowadzącą „Szlakiem Millenium".

S. Szajek

KONFERENCJA DYREKTORÓW SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W SKARŻYSKU-KAMIENNEJ

W dniach 6 i 7 maja br. Kuratorium Okręgu Szkolnego Kieleckiego zorganizowało naradę dyrektorów liceów ogólnokształcących poświęconą zagadnieniu politechnicznego kształcenia młodzieży i zbliżeniu szkoły do życia.

Narada odbyła się w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym Nr 1 w Skarżysku-Kamiennej.

W pierwszym dniu referat nt. *Możliwości realizacji kształcenia politechnicznego* wygłosił prof. dr T. Nowacki. Następnie dyrektor szkoły, Józef Erbel, poinformował uczestników o rozwoju eksperymentu i organizacji swej szkoły eksperymentalnej.

Po obiedzie uczestnicy hospitowali zajęcia pozalekcyjne oraz zwiedzili wystawę prac uczniowskich.

W drugim dniu konferencji uczestnicy hospitowali lekcje zajęć praktycznych, rysunku technicznego, fizyki, biologii i innych.

W referacie swoim prof. dr T. Nowacki omówił najpierw pojęcie „politechnizacji" jako systemu wychowania technicznego, ukształtowanego w warunkach socjalizmu. Podał zadania szkoły politechnicznej i jej treść wychowującą i kształcącą.

Obecny system szkolny nie przygotowuje młodzieży do życia. Po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej nie wszyscy mogą pójść na studia wyższe. Ci, którzy nie pójdą, potrzebują coś więcej niż tylko wiadomości teoretycznych. Trzeba ją wyposażyć także w umiejętności praktyczne, aby po ukończeniu szkoły i pewnych dalszych uzupełnieniach była przygotowana do podjęcia pracy w wybranym zawodzie.

Obecnie nasi absolwenci szkół średnich ogólnokształcących mają dość dużą wiedzę, ale nie umieją jej zastosować w praktyce i są bezradni nawet wobec zadań praktycznych. System kształcenia politechnicznego jest to więc całokształt działań przygotowujących do zrozumienia produkcji lub wprowadzających w proces produkcji. Już od klasy I należy wdrażać dzieci do pracy i budzić szacunek dla niej przez wyrabianie wytrwałości i systematyczności. Od pierwszych klas należy kształtować umiejętności władania prostymi początkowo narzędziami. Szkoła musi przezwyciężać niechętny stosunek do pracy ręcznej widoczny u części młodzieży. Dopiero wówczas, gdy młodzież sama wykonuje pewne prace, choćby proste, wtedy doba, ceni pracę i jej wyniki.

Nauka o pracy w szkole podstawowej musi obejmować trzy zasadnicze elementy: pracę ręczną, rysunek techniczny, pracę społecznie użyteczną.

W szkole średniej zamiast robót ręcznych musi być wprowadzona praca produkcyjna. W Liceum Ogólnokształcącym Nr 1 w Skarżysku praca ta odbywa się wewnątrz szkoły.

Zachodzi również potrzeba zmiany programów nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli oraz dokształcenia czynnych nauczycieli w tym zakresie.

Od czterech blisko lat szkoła w Skarżysku uznana została za szkołę eksperymentalną. W tym czasie Ministerstwo Oświaty wyraziło zgodę na zwiększenie godzin nauczania robót ręcznych w szkole podstawowej do 3 godz. tygodniowo oraz na wprowadzenie zajęć technicznych w klasach licealnych. Mówił o tych sprawach obszernie dyr. Erbel.

W oparciu o radzieckie programy zajęć technicznych i przy ścisłej współpracy z prof. Nowackim opracowano programy tych zajęć dla klas od VIII do XI. Program zajęć technicznych w klasach starszych przedstawia się następująco:

W klasie VIII — ręczna i maszynowa obróbka metali w warsztacie szkolnym (3 godz. tygodniowo). Prócz tego dla dziewcząt prowadzone są zagadnienia gospodarstwa domowego.

W klasie IX i X nauka o samochodzie i agrotechnika.

W klasie XI elektrotechnika.

Poza nauką obowiązkową prowadzono kursy samochodowe dla chłopców i dziewcząt. Młodzież wykazywała w tym zakresie duże zainteresowanie, zdobywając amatorskie prawo jazdy.

Zajęcia od kl. V do VII prowadzone są według programów dotychczas obowiązujących. Chłopcy tych klas wykonywali kosze, ramki do obrazów, modele okrętów, samolotów; dziewczęta zajmowały się w tym czasie szyciem, cerowaniem, gotowaniem itp.

Zajęcia na działce szkolnej prowadzone są w ciągu okresu wegetatywnego roślin, tj. od wiosny (kl. IX) do jesieni (kl. X).

W okresie wakacji uczniowie kl. IX wyjeżdżają do gospodarstw rolnych celem zapoznania się z uprawą roślin, z narzędziami rolniczymi, z ich obsługą i działaniem, z hodowlą zwierząt oraz z organizacją gospodarstw uspołecznionych.

Największe trudności przedstawia dobór kwalifikowanej kadry nauczycielskiej do przedmiotów zawodowych i zajęć warsztatowych. Nauczyciele o takim przygotowaniu mają lepsze warunki pracy i płacy w szkołach zawodowych, stąd też niezbyt chętnie garną się do szkoły eksperymentalnej.

Prócz tego młodzież wykonuje pewne prace społecznie użyteczne, jak np. wyrabianie płyt betonowych, zbieranie ziół itp. Należałoby doprowadzić do tego, aby pewne szkoły mogły wytwarzać rzeczy, które byłyby ich środowiskową specjalnością. W radzieckich szkołach prace społecznie użyteczne są włączone do programu nauczania i stanowią ważne ogniwo procesu kształcenia i wychowania młodzieży.

Chodzi o to, aby zdobyte przez młodzież wiadomości znalazły zastosowanie praktyczne, aby zdobyła ona także umiejętności w posługiwaniu się prostymi narzędziami i przyrządami w laboratoriach, w warsztatach szkolnych i w zakładach produkcyjnych. Zajęcia praktyczne mają także za zadanie zapoznanie młodzieży ze zdobyczami współczesnej techniki, wyrobienia samodzielności myślenia i działania, wzbudzenie u niej zamiłowania i szacunku do pracy.

Młodzież wykazuje dużo zainteresowania zajęciami technicznymi, szczególnie z zakresu mechaniki oraz radio- i elektrotechniki.

Ważnym elementem kształcenia politechnicznego są wycieczki do zakładów produkcyjnych, podczas których młodzież zapoznaje się z procesami produkcyjnymi, budową urządzeń i maszyn.

WYPOWIEDZI UCZNIÓW

Młodzież szkolna i rodzice pozytywnie oceniają znaczenie kształcenia politechnicznego oraz wszelkich zajęć pozaszkolnych. Świadczą o tym wypowiedzi uczniów w ankietach. Szkoła ogólnokształcąca musi być zakładem przygotowującym młodych ludzi nie tylko na wyższe uczelnie, ale do produkcji i szkół zawodowych.

Zajęcia przygotowują ucznia do życia praktycznego oraz poszerzają krąg zainteresowań.

Przygotowanie politechniczne pomaga młodzieży do wyboru właściwego kierunku studiów, a z drugiej strony — do przyszłego zawodu, gdyż pod wpływem zajęć praktycznych najczęściej pojawiają się zainteresowania. Człowiek utechniczniony i mający przynajmniej najogólniejsze wiadomości o produkcji jest lepiej przygotowany do życia we współczesnym społeczeństwie.

Grono nauczycielskie wysuwa do realizacji niżej podane postulaty:

1) zwiększenie liczby godzin prac ręcznych w kl. V—VII z dwóch do czterech tygodniowo,

2) wyposażenie szkoły w maszyny i narzędzia oraz w pomoce naukowe,

3) ubieganie się o lepsze zaopatrzenie materiałowe warsztatów szkolnych,

4) rozpoczęcie produkcji pomocy szkolnych,

5) udział nauczycieli w kursach wakacyjnych z zakresu kształcenia politechnicznego.

W dyskusji podkreślano, że eksperyment w Skarżysku jest słuszny i celowy, ale przestrzegano równocześnie, aby w szkołach nie przygotowanych należycie do jego podjęcia postępować rozważnie i nie wpadać w szablon, aby ze szkoły ogólnokształcącej nie zrobić szkoły zawodowej. Trzeba przygotować właściwe warunki materialne, kadrowe, programowe, dobrze usposobić do eksperymentu młodzież i rodziców, aby nie popełniać błędów. Z wypowiedzi można było wnioskować, że idee kształcenia politechnicznego zaczynają przenikać także do innych szkół. Każda szkoła niemal usiłuje wprowadzać stosownie do własnych możliwości pewne elementy kształcenia politechnicznego.

Rodzi się konieczność solidnego przeszkolenia w tym zakresie nauczycieli na organizowanych specjalnie kursach oraz wprowadzenia zagadnień politechnizacji do programów nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli.

W dyskusji zabrał również głos przedstawiciel Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze, kierownik działu szkół zawodowych, ob. Kuśnierz, który omówił przebieg eksperymentu politechnicznego w tamtym województwie. Do pracy przystąpiła grupa 5 ludzi zachęcona przez prof. Nowackiego. Zbadano możliwości zaopatrzeniowe, lokalowe, kadrowe kilkudziesięciu szkół. Przeprowadzono rozmowy z dyrektorami fabryk, odbyli narady aktywu oświatowego, na których podjęto uchwały o przyjęciu młodzieży szkół średnich do fabryk na zajęcia praktyczne. Zakłady produkcyjne obiecały prócz tego upłynnić sprzęt i maszyny szkołom, jak również szkoły zawodowe niektóre maszyny i narzędzia przekazały szkołom ogólnokształcącym.

Postanowiono: włączyć do programu przedmiotów ogólnokształcących — jako obowiązkowe — także przedmioty politechniczne, jak rysunek techniczny, organizację produkcji, BHP, technologię, tym samym powiązać przedmioty ogólnokształcące z przedmiotami cyklu politechnicznego. W programach szkół podstawowych pozostawiono nadal 2 godz. zajęć praktycznych, tylko 18 szkołom w kl. I i II zabrano jedną godzinę języka polskiego, przeznaczając czas ten na zajęcia praktyczne (np. wycinanie, klejenie liter itp.).

W celu oceny wyników eksperymentu wzięto pod uwagę dla porównania dwie klasy ósme: jedną normalną, drugą eksperymentalną. Okazało się, że w klasie eksperymentalnej wyniki są lepsze.

Z nowym rokiem szkolnym eksperymentem politechnicznym zostaną objęte także licea pedagogiczne. Rady Narodowe przychodzą szkołom z dużą pomocą finansową.

Przedstawiciel Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego omówił eksperyment szkoły ogólnokształcącej w Skawinie i jego powiązanie z tamtejszą hutą. W każdą środę młodzież otrzymuje kombinezony i autobusami zakładowymi odwożona jest do fabryki. Po zajęciach omawiane są wyniki dnia pracy. Młodzież zaciekawiła się pracą, poznała cały cykl produkcyjny, ma szacunek dla zawodu i pracy fizycznej.

Pod koniec dyskusji zabrał głos przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, dyr. gen. Wojciech Pokora. Ocenił on pozytywnie obecny ruch eksperymentatorski, który Ministerstwo nadal będzie popierać. Podkreślił, iż w realizacji kształcenia politechnicznego należy wykorzystywać bazę szkół zawodowych, miejscowe zakłady przemysłowe i różne instytucje techniczne. Panuje ogólne przeświadczenie, że obecna szkoła ogólnokształcąca nie przygotowuje młodzieży do życia. Należy więc szczególną uwagę zwrócić na bazę materiałową szkoły, organizować laboratoria, zaopatrzyć warsztaty szkolne we właściwy sprzęt i maszyny, w narzędzia, organizować wycieczki i praktyki produkcyjne w zakładach pracy itp.

Istotnym zagadnieniem jest kształcenie kadr nauczycielskich. Dlatego Ministerstwo Oświaty przekształciło WSP w Katowicach i Gdańsku oraz kilka SN na zakłady o profilu technicznym.

Na tegorocznych kursach wakacyjnych zagadnienie to będzie szeroko omawiane. Problem ten pociągnie za sobą konieczność zmiany programów nauczania w szkołach ogólnokształcących.

Trzeba na zakończenie podkreślić, że w realizacji eksperymentu szkoły w Skarżysku dużą rolę spełniła dobra, pełna zapału postawa nauczycielstwa tej szkoły oraz znaczna pomoc ze strony zakładu opiekuńczego i dobrze układająca się współpraca z komitetem rodzicielskim.

F. Kazubiński

Z MIĘDZYNARODOWEGO SEMINARIUM DZIAŁACZY ORGANIZACJI DZIECIĘCYCH I MŁODZIEŻOWYCH

W dniach od 12 do 18 maja br. obradowało w Warszawie II Międzynarodowe Seminarium Działaczy Organizacji Dziecięcych i Młodzieżowych z udziałem 64 przedstawicieli 29 organizacji z 22 krajów. Pierwsze odbyło się w Brukseli w roku 1958. Inicjatorami i organizatorami obu byli Związek Pionierów Belgijskich i Związek Harcerstwa Polskiego. Tym razem dyskutowano głównie nad przygotowanym przez delegację polską referatem pt. *Zadania ruchów dziecięcych i młodzieżowych wobec problemu współczesnego świata.*

Seminarium było okazją do wymiany poglądów — pod tym ogólnym aspektem — na szereg szczegółowych tematów wychowawczych, takich jak kształtowanie postawy humanistycznej, rozwijanie zainteresowań technicznych, rozwijanie inicjatywy i samodzielności dzieci, problem koedukacji, zagadnienie wychowania wychowawców w duchu postępu i pokoju, problem wychowania w zespole itp. W ostatnim dniu obrad wydano wspólny komunikat, w którym delegaci wyrazili opinię, że dla szczęśliwego życia dzieci całego świata niezbędne jest osiągnięcie pełnego odprężenia w stosunkach międzynarodowych, wstrzymanie doświadczeń z bronią nuklearną, powszechne rozbrojenie i rozstrzyganie konfliktów między narodami sposobami pokojowymi. Wyłoniono tzw. grupę inicjatywy dla zorganizowania następnego spotkania.

Dla zilustrowania atmosfery tego pożytecznego spotkania, a także w nawiązaniu do publikowanego jednocześnie w tym numerze „Ruchu Pedagogicznego" materiału informacyjnego o formowaniu postaw humanistycznych — przytoczymy poniżej obszerne wyjątki z referatu przedstawiciela belgijskiego, J. Lavachery, na temat wychowania humanistycznego w obliczu neofaszyzmu, rasizmu i kolonializmu.

...Cała klasyczna broń ruchów dziecięcych i młodzieżowych jest gotowa. Wystarczy ją stopniowo dostosowywać do postępu naszych czasów i powiązać z krzyżowymi wypadkami współczesności, jak również z tym, co jest słuszne w tradycjach ludowych, z historią narodowej i międzynarodowej emancypacji ludów i pracy. Zabawy ojców są zawsze ciekawe, badanie środowiska jest pasjonujące, wyrabianie pożytecznych przedmiotów jest zawsze interesujące — śpiewanie, taniec, dramaturgia, poczucie solidarności w cierpieniach i tryumfach: to jedynie powinno zostać żywotne. Byle wychowawca uwzględniał ostatnie zdobycze w którejkolwiek z tych dziedzin. Byle był przewodnikiem dostatecznie ojcowskim, by być szanowanym, i dostatecznie braterskim, by być cenionym. Wydaje nam się, że jego „poziom techniczny" przeważa w tym obrazie.

Zupełnie inaczej przedstawia się jednak sprawa, gdy idzie o młodzież, tzn. o chłopców i dziewczęta w wieku od 12 do 16 lat...

...Osobnik przejęty pięknem, prawdą i moralnością, które jako tako ukształtowały się w nim w czasie dzieciństwa, znajduje się teraz nagle twarzą w twarz ze światem, który zdaje mu się opanowany przez przeciwieństwo ideałów zakorzenionych w jego sercu. Osobnik ten, stworzony, by żyć w świecie zdolnym przeobrażać się i doskonalić, czuje się obecnie pochwycony w tryby zdarzeń, które wydają mu się zakrzepłe, niezdolne do postępu, a nawet przeciwne takiemu postępowi, jaki sobie sam wyobraża, to znaczy postępowi szybkiemu, szerokiemu, jawnemu i rozwijającemu się we wszystkich dziedzinach równocześnie.

Nie we wszystkich społeczeństwach w oczach młodzieży istnieją te same charakterystyczne i nieprzezwyciężalne przeszkody. Nawet w społeczeństwach, które się uważają za najbardziej konserwatywne, niektóre ośrodki są tego rodzaju, że nie wywołują wcale uczucia przymusu. Z drugiej strony, zdarza się, że w społeczeństwach szczerze postępowych mogą istnieć dziedziny, w których stagnacja wydaje się być cechą górującą w oczach młodzieży.

A zatem pod każdą szerokością geograficzną powiedzenie: „małe dzieci — mały kłopot, duże dzieci — duży kłopot" jest jak najbardziej prawdziwe, z czego wynika, że młodzież stawia przed naszymi ruchami olbrzymie problemy.

Niczego nie rozwiązuje twierdzenie, że problemy te związane są z etapem cywilizacji, który przeżywamy i w którym się znajdujemy na różnych poziomach. Jeśli dodamy do tego, że problemy te zależą od perspektyw otwierających się przed młodzieżą, to fakt ten również niczego jeszcze nie rozwiązuje, ale wskazuje przynajmniej drogę do tego rozwiązania.

Sprawa bowiem, która powinna nas najbardziej zająć i co do której powinniśmy się starać dojść do porozumienia, polega na pytaniu, jak z jednej strony ustrzec młodzież od niebezpieczeństw, które jej zagrażają, a z drugiej strony, jak umożliwić rozkwit jej wartości potencjonalnych dla dobra nowego i lepszego świata, którego budowę, trudną i niebezpieczną, obserwujemy z każdym dniem.

Dlatego właśnie trzeba koniecznie znać młodzież. Od czasów J. J. Rousseau jest to najczęściej używany frazes w pedagogice. Ale jesteśmy przekonani, że to nie tylko nie wystarcza, ale że to nic nie znaczy, jeśli nie podejdziemy do „spraw młodzieży" — do tych spraw, które są sprawami obecnego świata i naszymi sprawami — współpracując z tą młodzieżą...

Nie wszystka młodzież jest niestała i nie zawsze, ale normalnie jest ona bardziej niestała niż dzieci. Przyczyną tego jest zarówno owe charakterystyczne „przeżuwanie", jak też zmiany zachodzące w środowisku przedmiotów i ludzi. Opór wobec

dorosłych jest również częścią składową tych nagłych zmian frontów, które młodzież uważa za przejaw swojej niezależności. „Przygody" uczuciowe i seksualne grają tu również ważną rolę, choć niewątpliwie przesadzoną.

...Niepokoje nurtujące pewne warstwy dzisiejszej młodzieży wypływają z braku idei czy ideału, jak również z braku perspektyw. Wszystko staje się bardziej znośne, jeśli, nawet wśród największych trudności ekonomicznych, pojawiają się jakieś perspektywy zmian czy projekty.

Ruch nasz powinien więc wysunąć przede wszystkim ideał dostatecznie potężny, niosący w sobie dostatecznie silny ładunek nadziei na przyszłość, by młodzieniec i dziewczyna poczuli się przezeń uniesieni.

Liczne są drogi przekazywania tego ideału i dobrze znane: od haseł do książek, od wykładów ideologicznych do filmów, od zabaw do teatru, od wysuwania typowego bohatera do organizacji spotkań z osobistościami, różnymi środowiskami itp. Ideał ten, filozoficzny czy religijny, będzie zawsze ideałem politycznym i to jest nieuniknione. Ale przede wszystkim musi on być żywotny, związany ze zjawiskami i sprawami aktualnymi, wyraźnie skierowany ku przyszłości ludzkości. Krótko mówiąc, powinien być rewolucyjny w pełnym tego słowa znaczeniu. „Przygody", które ruch uważa za swój obowiązek wysuwać na bieżąco wobec młodzieży, powinny się łączyć z „przygodą" człowieka współczesnego. Dla wielu jest to zupełnie oczywiste, lecz nie dla wszystkich.

Młodzieniec czy dorastająca dziewczyna równocześnie „odgradza się" od przeszłości i obawia przyszłości, czując się wobec niej niepewnie. Odnosi się to zresztą w równym stopniu do jego (jej) własnej przyszłości, jak i do całej ludzkości. Trzeba więc za wszelką cenę, aby ci spośród wychowawców, którzy są zdecydowani współpracować z młodzieżą, uczynili wszystko, by zrozumiała ona i mogła rozróżnić, co w przeszłości jest wartościowe i absolutnie niezbędne do zbudowania takiej przyszłości, która by była zdolna wzbudzić w niej zapał. To narzuca taką koncepcję historii, która by była zarazem postępowa, optymistyczna, realistyczna i obiektywna, która by nie fałszowała (przynajmniej świadomie) związków między wydarzeniami, ani też nie kryła pewnych stron dzisiejszej rzeczywistości.

...Kadry muszą współpracować z młodymi. Jest to jednak równocześnie i za dużo, i za mało. Za mało, gdyż trzeba nimi ponadto kierować, dostarczać im informacji, być dla nich pewnym oparciem, a nie tylko być im całkowicie równym. A za dużo, gdyż trzeba także zgodzić się na pewne „doświadczenia", które czasami przekraczają to, co byśmy sami byli a priori skłonni przyjąć. Młodzieniec czy dziewczyna „tworzy hierarchię wartości", dla której wiele elementów zaczerpnie ze swego otoczenia, to znaczy od nas, wychowawców, „zastępców" rodziców. Nie zawsze będzie zdawać sobie z tego sprawę — i zapewne nigdy nie będzie wdzięczny. Ale o to mniejsza. Musi tak być, by się czuł twórcą, czym zresztą rzeczywiście jest w stosunku do nas pod wieloma względami. Wychowawca młodzieży nie może być osobnikiem „neutralnym" ani „mistrzem" kształtującym sumienia. Wydaje nam się, że musi on podchodzić do młodzieży z całą swą osobowością i ze swoimi przekonaniami i nauczyć ją, jak wydobyć i zbudować swą własną osobowość. Nie jest to wcale sprzeczne, ale zakłada wysoki i, przyznajmy, rzadko spotykany poziom dojrzałości...

...Musimy wszyscy razem budować nową formę cywilizacji. Nie mówmy młodym: „to jest złe" lub „to jest dobre", ale raczej: „Oto jak wyobrażamy sobie drogę człowieka, jego szczęście i jego godność, drogę jego rozkwitu i wielkości. Co o tym myślicie wy i co zrobimy razem w tym celu?" Nie zapominajmy przy tym, że w rachunku wychowawczym jedno twierdzenie warte jest tyle, co dziesięć przeczeń, jeden zapał sto zobowiązań i sto zakazów, a jedna trwała perspektywa tysiąc moralizatorskich kazań...

R. Radwiłłowicz

KRONIKA ZAGRANICZNA

SZKOLNICTWO W KRAJACH AMERYKI PŁD.

Mówiąc o rozwoju szkolnictwa w krajach Ameryki Płd. nie można zapomnieć o trzech podstawowych aspektach tego problemu, tj. o wysokim procencie analfabetyzmu, o niewłaściwej organizacji systemu szkolnego, nie zaspokajającego potrzeb społeczeństwa, wreszcie — o braku wykwalifikowanych nauczycieli.

Na konferencji poświęconej problemom szkolnictwa, zorganizowanej przez OEA (Organizacja Państw Amerykańskich) w 1954 r. w Montevideo, jak również na konferencji, która odbyła się w 1956 r. w Limie (Peru), stwierdzono, że procent analfabetów w krajach płd.-amerykańskich waha się w granicach 12—68%. Analfabeci liczą około 67 000 000, stanowiąc poważny balast utrudniający powszechne korzystanie ze zdobyczy społecznych i kulturalnych.

Inną przyczyną hamującą rozwój oświaty w Ameryce Płd. jest wysoki odsetek ludności pochodzenia indiańskiego. Przekracza on w niektórych krajach, jak Peru, Boliwia, Ekwador, 50% ogółu ludności. Meksyk wprowadza obecnie nauczanie Indian w ich języku ojczystym, co jest chyba najlepszą drogą dla zachowania całego bogactwa kultury indiańskiej.

Drugi problem, przed którym stoją kraje Ameryki Płd., to problem takiego zorganizowania systemu szkolnego, aby nauczaniem można było objąć całą młodzież w wieku szkolnym. W 1939 r. ilość dzieci w wieku szkolnym wynosiła 10 000 000, natomiast w r. 1954 — już 19 000 000. W r. 1933 w szkołach średnich uczyło się 40 000 młodzieży, w 1954 roku zaś liczba ta wzrosła do 1 450 000.

Fundusze przeznaczone przez rządy krajów Ameryki Płd. na rozwój oświaty nie mogą zaspokoić potrzeb w tym zakresie, albowiem budżety państwowe przewidują poważne sumy na cele wojskowe, co nie może nie dziwić, jeśli się zważy fakt, że nic nie wskazuje na to, aby kraje Ameryki Płd. miały powody — w bliższej czy dalszej przyszłości — do wszczynania kroków wojennych przeciw jakiemukolwiek państwu.

W Chile około 350 000 dzieci każdego roku jest pozbawionych możliwości nauki w szkole. I to jest jedna z przyczyn rozwoju w Chile szkolnictwa prywatnego, subsydiowanego przez rząd, lecz nie podlegającego jakiejkolwiek kontroli.

Obowiązek nauczania w większości krajów płd.-amerykańskich obejmuje dzieci tylko do 12—13 lat.

Treści nauczania są oderwane od życia, opierają się na przestarzałych koncepcjach humanistyki lub wzorują się na szkolnictwie dla uprzywilejowanych klas społecznych.

Zrozumienie wagi tych problemów umożliwia podjęcie przez UNESCO i OEA, przez czynniki państwowe i instytucje prywatne, zabiegów, mających na celu zreformowanie szkolnictwa w krajach Ameryki Płd., ujednolicenie procesu nauczania, jak również powiązanie go z życiem i potrzebami społeczeństwa.

Wyzwolenie narodów płd.-amerykańskich z objęć ciemnoty jest równoznaczne z przezwyciężeniem przestarzałych kanonów obyczajowych i społecznych z nauczaniem tych narodów, wykorzystywanie praw społecznych i praw przyrody, aby warunki życia zmienić na lepsze.

Tak w Chile, jak i w innych krajach Ameryki Płd. daje się zauważyć obecnie w dziedzinie oświaty potężny ferment, nie mający precedensu w historii tych krajów. Jest jeszcze za wcześnie mówić o dalej idących zmianach w szkolnictwie podstawowym lub średnim, lecz nie ulega wątpliwości, że ferment ten będzie narastał, gdyż

źródła jego biorą początek w budzącej się świadomości odrębności narodowej i kulturalnej narodów płd.-amerykańskich.

Szkolnictwo w krajach Ameryki Płd. nie było nigdy dostosowane do specyficznych potrzeb środowiska, stanowiło natomiast wypadkową różnych wpływów: płn.-amerykańskich w szkolnictwie podstawowym, francuskich — w szkolnictwie średnim i niemieckich — w szkolnictwie zawodowym i technicznym. Oświata podobnie jak kultura, opierała się na wzorach obcych.

Dopiero w ostatnich latach pisarze i artyści zwrócili oczy na otaczające ich bezpośrednio środowisko, odkrywając w nim wartości wymagające nowych form wyrazu. Twórcy zaczynają powoli rozumieć to, co Madriaga nazwał „kolorem, zapachem, kształtem charakteru narodowego".

Narzucające się stąd wnioski stanowią podstawę planowanych reform w dziedzinie szkolnictwa. Analiza uwidoczniła wszystkie jego słabości: niemożliwość postawienia przed szkolnictwem określonych zadań, nie tkwi bowiem ono korzeniami w kulturze narodowej; brak poczucia wspólnoty narodowej uniemożliwia zapewnienie dzieciom wszystkich warstw społecznych możliwości nauki; utrzymujący się dualizm szkolnictwa (obok szkół o programach nie zapewniających minimum wiedzy, a przeznaczonych dla mas, istnieją szkoły dla wybranych, otwierające karierę na niwie państwowej); zbiurokratyzowana administracja szkolna hamująca wszelkie poczynania mające na celu związanie szkół z życiem. Płynące stąd poczucie bezsilności sprawiło, że kraje Ameryki Płd. szukały pomocy u pedagogów z zagranicy, ale pedagodzy-cudzoziemcy, będący specjalistami w swojej dziedzinie w warunkach panujących w ich krajach, nie dawali na ogół sobie rady z tymi zagadnieniami w warunkach środowiska płd.-amerykańskiego.

Ale nie tylko budząca się świadomość odrębności kulturalnej i narodowej jest przyczyną wzrastającego fermentu. Przyczyny należy szukać także w fakcie, że pozycja krajów płd.-amerykańskich na arenie międzynarodowej jest coraz silniejsza, że otwierają się przed nimi możliwości wykorzystania ich potencjału ekonomicznego, że sprawa reformy oświaty znajduje zrozumienie i poparcie we wszystkich krajach kontynentu amerykańskiego.

Na konferencji w Santiago de Chile w 1958 r. tak sprecyzowano główne problemy szkolnictwa płd.-amerykańskiego.

Władze oświatowe krajów Ameryki Płd. muszą przeanalizować podstawowe zasady reorganizacji systemu szkolnego, muszą specjalną uwagę zwrócić na następujące zagadnienia mające wpływ na rozwój oświaty, tj. na związek problemów oświatowych z ekonomiczną, polityczną i społeczną strukturą krajów płd.-amerykańskich; na znaczenie szkolnictwa państwowego i prywatnego w budzeniu świadomości narodowej; na wykorzystywanie radia i wizualnych pomocy naukowych w szkołach amerykańskich; na problemy oświaty dla dorosłych, na problemy szkolnictwa specjalnego; ekonomiczne: na polityczne, społeczne i pedagogiczne przyczyny analfabetyzmu w Ameryce Płd. oraz na metody walki z tym zjawiskiem, na metody walki o oświatę dla mas.

Zarówno tematy, jak i uchwalona na konferencji rezolucja świadczą o zrozumieniu sytuacji w dziedzinie oświaty w krajach Ameryki Płd. Nie ma kraju, w którym likwidacja analfabetyzmu nie należałaby do najbardziej palących problemów, procent bowiem analfabetów (uwzględniając niedokładność danych statystycznych) wynosi od 18% w Argentynie do 80% w Boliwii.

Szkolnictwo średnie jest również przedmiotem ostrej krytyki. Krytykowane są zarówno przeładowane i zbyt encyklopedyczne programy nauczania, jak i system egzaminacyjny pomyślany tak, aby ograniczyć do minimum liczbę przyszłych studentów, urzędników i funkcjonariuszy państwowych. Słabą stroną szkolnictwa jest również wspomniany już brak powiązania z kulturą środowiska.

Pedagodzy-teoretycy od dawna zdają sobie sprawę ze słabości szkolnictwa

średniego, niezróżnicowanego i zbyt akademickiego, lecz nie mogą liczyć na poparcie nauczycieli szkół średnich, którzy tylko część swego czasu poświęcają obowiązkom szkolnym, szukając innych możliwości zwiększenia swoich dochodów. Nauczyciele ci wolą zresztą ograniczać się tylko do nauczania, do przekazywania młodzieży wiadomości niż poświęcać czas na wychowanie, tj. rozwijanie w młodzieży świadomości społecznej i kształtowanie poczucia odrębności kulturalnej.

W opublikowanej niedawno książce Amandy Laurca pt. *Bases Para une Politica Educational*, jak również w serii artykułów wykładowców na Uniwersytecie Narodowym w Chile: Leopolda Seguela, Aidy Rarala, Roberta Nunziaga, Mariano Pocabada, Irmy Selas, Juana Gomeza Millasa, znajdujemy analizę problemów szkolnictwa w Chile. W obliczu takich samych trudności stoją w zasadzie wszystkie kraje Ameryki Płd.

Mimo iż równouprawnienie polityczne ma w Chile tradycje sięgające lat czterdziestych ubiegłego stulecia, osiągnięcia tego rodzaju w dziedzinie oświaty są jeszcze kwestią przyszłości; duży procent dzieci w wieku szkolnym w ogóle nie uczy się, wiele opuszcza szkołę przedwcześnie, nie nauczywszy się dobrze czytać i pisać.

Jeżeli najlepsi nauczyciele mają pozostać w swoim zawodzie, pozycja społeczna nauczyciela musi wzrosnąć — można to osiągnąć, między innymi, przez zwiększenie poborów, udzielanie stypendiów, ułatwianie awansu.

Również system inspekcji i nadzoru musi ulec reorganizacji; funkcje inspektorów szkolnych należy powierzyć doświadczonym nauczycielom, obeznanym z problematyką szkolnictwa.

Oto problemy, przed którymi stoi obecnie Ameryka Płd. Wskazują one kierunek, w jakim będzie kroczyło nadal szkolnictwo płd.-amerykańskie. Kiedy możemy oczekiwać istotniejszych zmian? Będzie to zależało od warunków ekonomicznych, od energii działaczy oświatowych, od ich umiejętności realizowania założeń pedagogów-teoretyków.

G. Sanhueza
Chile

PRACA NAUKOWO-WYCHOWAWCZA NAUCZYCIELI W BUŁGARSKICH SZKOŁACH ZAWODOWYCH

Szkolenie zawodowe w Bułgarii ma przeszło osiemdziesięcioletnią historię. Pierwsze szkoły zawodowe otwarto zaraz po wyzwoleniu kraju z pięciowiekowej niewoli tureckiej (r. 1878). Szkoły te miały za zadanie przygotowanie kadr dla warsztatów rzemieślniczych i rozwijającego się przemysłu kapitalistycznego. Dawniej, w zacofanej pod względem gospodarczym Bułgarii wobec średnich kadr technicznych nie wysuwano specjalnych żądań, jeśli chodzi o przygotowanie techniczne, a w jeszcze mniejszym stopniu wysuwano je w stosunku do robotników wykwalifikowanych. Zwracano głównie uwagę na przygotowanie praktyczne, na umiejętność wykonywania ręcznych operacji produkcyjnych.

Gwałtowny rozwój przemysłu bułgarskiego po 1944 roku, stosowanie coraz bardziej nowoczesnej techniki i technologii, powstawanie nowych gałęzi produkcji — znacznie zwiększyło żądania wysuwane wobec kadr technicznych. Obecnie rozwój gospodarczy i kulturalny kraju jest tak wielki, że potrzeba dobrze przygotowanych kadr technicznych coraz bardziej wzrasta. Najważniejsze miejsce w przygotowaniu tych kadr zajmują bez wątpienia średnie szkoły zawodowe, technika i zawodowe szkoły techniczne z okresem nauczania od 1 do 3 lat, przygotowujące wysoko wy-

kwalifikowanych specjalistów. Najbardziej odpowiedzialną rolę w szkoleniu i wychowywaniu młodych specjalistów, ze wszystkich dziedzin gospodarki narodowej, odgrywają nauczyciele specjalnych przedmiotów teoretycznych i kierownicy odbywanej praktyki. Przeważająca część tych wykładowców nie ukończyła jednak specjalnych pedagogicznych zakładów naukowych. Zdobyli oni swe przygotowanie na wyższych uczelniach lub technikach. Niektórzy poszli w kierunku pracy pedagogicznej. Ogólne przygotowanie pedagogiczne i metodologiczne tej kategorii wykładowców odbywa się drogą samokształcenia, w czym dopomaga się im przez organizowanie konferencji pedagogicznych i kursów w Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli. W ubiegłym roku otwarto w Bułgarii instytut przygotowania nauczycieli-specjalistów w przeprowadzaniu zajęć praktycznych. W najbliższym czasie rozwiązany zostanie problem szkolenia nauczycieli-inżynierów.

Ze względu na swoisty charakter pracy naukowo-wychowawczej i znaczną liczbę specjalności zorganizowano w każdej szkole specjalne komisje metodyczne dla oddzielnych i pokrewnych przedmiotów, które prowadzą regularną pracę w dziedzinie metodyki. Prowadzenie najrozmaitszych zajęć, związanych z codziennymi potrzebami pracy naukowo-wychowawczej (lekcje otwarte, referaty, omawianie programów naukowych, podręczników i pomocy szkolnych, metodyczne opracowanie trudniejszych tematów programu nauczania, wycieczki do przodujących przedsiębiorstw, zapoznawanie z innowacjami techniki, wymiana doświadczeń pedagogicznych z innymi szkołami zawodowymi, seminaria na temat pracy wychowawczej, pomaga nauczycielom-specjalistom w systematycznym podwyższaniu kwalifikacji, w urozmaicaniu swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, otwiera nowe drogi w kierunku udoskonalenia metod szkolenia młodych kadr technicznych.

Ustawa o umocnieniu łączności szkoły z życiem, uchwalona w ubiegłym roku przez Zgromadzenie Narodowe, stawia przed wykładowcami specjalnych dyscyplin szereg nowych postulatów. Najważniejsze z nich to realizowanie ścisłej więzi między teorią a praktyką, między teoretycznym a praktycznym przygotowaniem uczniów drogą udziału ich w produkcji.

W celu lepszego powiązania teorii i praktyki w pracy szkoleniowej wykładowcy teoretycznych dyscyplin regularnie odwiedzają przodujące przedsiębiorstwa i raz w roku odbywają piętnastodniową praktykę w produkcji. W tym czasie zaznajamiają się z ostatnimi nowościami w dziedzinie produkcji, zbierają żywe przykłady, które następnie wykorzystują w swych lekcjach. Wielu bułgarskich nauczycieli-inżynierów utrzymuje regularny kontakt z organizacjami projektanckimi, instytutami naukowo-badawczymi, bibliotekami itd.

Zagadnienie więzi teorii z praktyką przybiera konkretną i realną formę przede wszystkim w warsztatach szkolnych, gdzie uczniowie stawiają pierwsze kroki w dziedzinie produkcji materialnej. By pogodzić dwustronną więź — teorii z praktyką w klasie oraz praktyki z teorią w warsztatach szkolnych — nauczyciele organizują wzajemne wizyty na lekcjach, zwiedzają fabryki, szukają form i metod zaktywizowania umysłowej i produkcyjnej działalności uczniów.

W szkołach o niewielkim zespole pedagogicznym wykładowcy dyscyplin teoretycznych i praktycznych wchodzą w skład ogólnej komisji metodologicznej. Zaznacza się tendencja, by teoretyczne przygotowanie wykładowców dyscyplin praktycznych łączyć z przygotowaniem inżynierów. Nauczyciele teoretycznych dyscyplin powinni uważnie śledzić rozwój produkcji materialnej.

W celu zbliżenia technologii produkcji szkolnej z fabryczną konieczne jest, aby nauczyciele, którzy prowadzą praktyczne zajęcia, często odwiedzali przodujące przedsiębiorstwa i pracowali tam.

W wielu bułgarskich technikach i zawodowych szkołach technicznych produkuje się najrozmaitsze tokarki, frezarki, strugi, wiertarki, piły hydrauliczne i instrumenty precyzyjne.

Drugą formą ściślejszej więzi z praktyką są wycieczki uczniów do przedsiębiorstw przemysłowych. W nowych fabrykach, których tak wiele jest obecnie w Bułgarii, można dużo się nauczyć. Uczniowie niższych kursów po ukończeniu danego działu programu nauczania zwiedzają określone przedsiębiorstwa. Czasami uczniowie biorący udział w jednodniowym zwiedzaniu fabryki studiują uprzednio nowy materiał szkolny, który daje im pojęcie o współczesnej technice i technologii. Na wyższych kursach organizuje się wycieczki tygodniowe, które nie tylko dopomagają w powiązaniu teorii z praktyką i rozszerzaniu horyzontu technicznego uczniów, lecz mają również znaczenie wychowawcze.

Ważnym czynnikiem, jeżeli chodzi o podniesienie poziomu nauczania, a szczególnie o komunistyczne wychowanie młodzieży, jest współzawodnictwo między poszczególnymi kursami a szkołami zawodowymi. W przededniu III Republikańskiego Przeglądu Szkół współzawodnictwo objęło wszystkie zawodowe zakłady naukowe. Ważnym wskaźnikiem tego współzawodnictwa jest wyprodukowanie pomocy szkolnych, udział w wykonaniu planów produkcyjnych kluczowych przedsiębiorstw, uwzględnienie ilości i jakości produkcji w warsztatach szkolnych itd. Wszystko to zwiększa zainteresowanie pracą zarówno u nauczycieli, jak i uczniów.

W celu dalszego zacieśnienia więzi teorii z praktyką szczególną uwagę zwraca się na zorganizowanie i realizację stałej praktyki produkcyjnej. Lekcje poglądowe, samodzielne obserwacje uczniów, naukowo-techniczne wykłady konstruktorów, technologów i nowatorów, pomagają uczniom, by stali się dobrymi specjalistami. Ostatnio ustaliła się w Bułgarii praktyka łączenia nauki w pracowniach szkolnych ze szkoleniem w przedsiębiorstwach przemysłowych (zwłaszcza na wyższych kursach). Jest to dobra inicjatywa, która niewątpliwie jeszcze bardziej przyczyni się do ściślejszego powiązania teorii z praktyką.

Od ubiegłego roku szkolnego wiele robi się w celu przestudiowania, przyswojenia sobie i rozpowszechnienia doświadczeń pedagogicznych nauczycieli. Jesienią bieżącego roku, po raz pierwszy w historii szkolnictwa zawodowego w Bułgarii, zorganizowane będą seminaria pedagogiczne dla wykładowców teoretycznych dyscyplin i nauczycieli, prowadzących zajęcia praktyczne. Główną uwagę zwracać się będzie na wymianę doświadczeń pedagogicznych w dziedzinie powiązania teorii z praktyką.

W bieżącym roku szkolnym rozwija się twórczą działalność w kierunku stworzenia metodyki specjalnych przedmiotów w szkołach zawodowych. Nowa metodyka i zajęcia praktyczne w Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli przyczynią się jeszcze bardziej do dalszego zróżnicowania i szybszego podniesienia kwalifikacji wykładowców dyscyplin specjalnych.

Atanas Kopczew
Członek Metodycznego Gabinetu
przy Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli
Sofia

ГОД II (XXXIV) ИЮЛЬ — АВГУСТ 1960 № 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

К. СОСЬНИЦКИ

„ИНТЕГРАЦИЯ И МИРОВОЗЗРЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ"

Разрешение вопроса, является ли педагогика автономной наукой, или конгломератом своих вспомогательных наук, зависит от того, считаем ли мы ее описательной наукой и лишенной мировоззрения, или же нормативной и мировоззренческой. В первом случае воспитание понимаем как свободное развитие и не назначаем ему определенной цели, во втором случае — как процесс формирования, стремящийся к этого рода цели. Это следует отсюда, что биологические, социологические, исторические и пр. факты, кроме свойственных им причин, содержат также дополнительные причины: изменения человеческой психики, следовательно — педагогические факты. Однако эти педагогические причины не учтены нами и поэтому могут быть включены в эти факты. Таким образом наступает дезинтеграция педагогики. Если однако определим содержание воспитательной цели, следует подбирать соответственные педагогические ситуации так, чтобы одержать определенно намеченные нами результаты. Тогда различные подробные науки становятся лишь вспомогательными науками педагогики, ибо помогают им в подборе воспитательных средств.

Вследствие того, в дискуссии, которая произошла на тему интеграции педагогики у нас и за рубежом, замечаем, что сторонники дезинтеграции не касаются проблемы цели воспитания, в то время, когда защитники интеграции видят в ней, собственно говоря, центр интеграции.

ВАЦЛАВ БОЙТЫНЬСКИ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ТРАДИЦИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Антоний Макаренко первый в педагогической литературе возвысил традиции до роли фактора, объединяющего школьный коллектив, называя их неписаными „внутренними правами" коллектива. В свете экспериментов советских школ в статье говорится о трех родах воспитательных традиций: 1) школьные праздники, связанные с историческими годовщинами; 2) праздники, охватывающие среду, как например: день леса или неделя леса, праздник посадки деревьев. праздник цветов, праздник песни, урожая, физкультурный праздник и т. п.; 3) навыки, укрепившиеся

в определенной школе или классе, способствующие формированию постоянных навыков в поступках, согласно принятым в социалистическом обществе моральным нормам.

В конце статьи автор говорит о воспитательной роли традиции. Констатирует во-первых, что традиции углубляют чувственное отношение, объединяющее ученика со школой, способствуют правильному развитию дружеских отношений между учениками. Во-вторых, ученики рассматривают пределы своих знаний о жизни, а также углубляют собственные заинтересованности различными отраслями знаний. Во-третьих, традиции становятся со временем фактором, регулирующим взаимоотношения между учениками, возвышаются до значения моральных норм, определяющих поступки учеников в школе и дома. В отличие от официальных распоряжений и уставов традиции выступают как средство внутреннего возбуждения, обязывая к определенным поступкам, не по уставам сверху, но по постановлениям „снизу", согласно требованиям самого коллектива. Носителями и одновременно наиболее верными блюстителями традиции по принципу являются ученики, занимающие ответственные посты в школьных организациях, т. е. ученический актив.

П. З. ДОМБРОВСКИ

ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАНДИДАТОВ В УЧИТЕЛЯ ПРЕЖДЕ И В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Статья является отчетом о произведенной анкете среди 10.000 учеников средних и вышесредних учительских заведений в Польше. Целью ее было исследование, чем руководствовались ученики, выбирая именно этого рода школу и учительскую профессию. Исследования были проведены в 1924 году среди 6.000 человек и в 1934 году среди 4.000 человек.

Автор констатирует, что молодежь мужского пола в этих заведениях была меньшинством (28%), снизившимся в настоящее время до 18%. Раньше молодежь этих заведений происходила их разных общественных слоев, в настоящее время 58% — это молодежь крестьянского происхождения. Прежде возможность выбора иного типа школы имело 46% кандидатов, теперь — 73%. Раньше под влиянием уговора избрало этого рода школу 12%, в пастоящее время — 15%.

Среди учеников учительских заведений находятся также такие, которые не имеют намерения буть учителями. Они составляют около 13%, раньше — 11%. Среди них находятся также нерешительные, которых прежде было 5%, сейчас — 3%. Остальные, имеющие намерение быть учителями, составляют прежде и в настоящий момент 84%. Они избрали эту профессию по следующим причинам:

1) идеалистическим — сознательного желания обучения и воспитания детей (раньше было около 23%, сейчас около 20%),

2) экономическим (прежде было около 13%, ныне — 2%,

3) смешанным — идеалистически-экономическим (с 7% снизилось до 1%),

4) пассивным, как например любовь к детям и профессии, оппортунистические поводы и т. п. Эта группа составляла раньше 41%, в настоящее время — 61%. Автор обсуждает вопрос участия кандидатов в этих группах принимая во внимание пол, происхождение, уговор и другие факторы.

Сопоставляя кандидатов средних учительских заведений с вышесредними учительскими заведениями, констатируем, что среди кандидатов вышесредних учитель-

ских заведений отстраняется от профессии около 13%, мотивирует идеалистически около 11%, экономически — 8%, смешанно — 3%, пассивно — ок. 65%. По сравнению с женщинами, мужчин находится немного меньше, 43% кандидатов — крестьянского происхождения, около 20% — из чиновничьей среды, от 1% до 7% — из остальных. Возможность выбора высших учебных заведений имело 42%.

Автор обсуждает также вопрос влияния семейного отягощения на мотивировку учительской профессии и взаимосвязи разныж факторов с мотивировкой.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

К. СОСЬНИЦКИ — Интеграция и мировоззрение в педагогике 1
В. ВОЙТЫНЬСКИ — Воспитательная роль традиции в советской школе . . 8
П. З. ДОМБРОВСКИ — Высказывания кандидатов в учителя прежде и в настоящее время 22

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

М. МАТЯШЕК — О недостатках в работе Учительской Студии 37

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Т. МАЛИНОВСКИ — Выводы из исследований по вступительным экзаменам в педагогических лицеях 52
Я. ФИЛИПЭК, В. РАЙЧИКОВСКИ — Исследования по домашней работе учеников педагогических лицеев в краковском воеводстве 60
Р. УШИНЬСКА — Об эксперименте в Начальной Школе и Общеобразовательном Лицее им. А. Мицкевича в Скаржиско—Каменна 68
А. ДЭПТУЛА — Урок в междушкольной мастерской рукоделия 70

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

Ф. КОРНИШЕВСКИ — СТ. ДОБРОВОЛЬСКИ: Об умственном складе учителей 72
В. ПОКОЙСКИ — Теория и практика обучения взрослых 75
Э. САНЕВСКИ — Норберт Винер: Кибернетика и общество 78
Т. СОСНОВСКИ — Le problème scolaire — le voici 81
С. БЕНДКОВСКИ — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern 83

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Польские педагогические журналы 88
Э. СЛОМКЕВИЧ — Школа и производство 90
Р. РАДВИЛОВИЧ — Проблема развития у учащихся гуманитарного идейного облика в свете западных педагогических журналов 93
Т. СОСНОВСКИ — Chronique de l' UNESCO 97

БИБЛИОГРАФИЯ

З. СКОРНЫ — Вопросы мышления в научной литературе 101

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

С. ШАВК — Школа и учитель на Западных землях Польши 107
Ф. КАЗУБИНЬСКИ — Конференция директоров общеобразовательных школ в Скаржиско—Каменна 110
Р. РАДВИЛОВИЧ — Международный семинар деятелей детских и молодежных организаций 113

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

Г. САНХУЭЗА — Школьное дело в странах Южной Америки 116
А. КОПЧЕВ — Научно-воспитательная работа учителей в болгарских профессиональных школах 118
Краткое изложение на русском языке 121
Краткое изложение на английском языке 125

SECOND YEAR (3-4TH) JULY – AUGUST 1960 No 4

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

S. SOŚNICKI

INTEGRATION AND IDEOLOGY IN PEDAGOGICAL SCIENCES

The solving of the problem — is pedagogics an autonomous science, or the conglomeration of auxiliary sciences — depends upon our conviction — whether we account pedagogics as a descriptive science, not depending upon any ideology, or as normative and ideological one.

In the first case education is accounted to be a free development — its purpose is not clearly defined — in the another one it is reckoned as the process of forming, tending toward the determined purpose.

We can find the reason of this in the fact that biological, sociological, historical ect. events produce additional effects — changes in human psyche i.e. pedagogical events.

The pedagogical events are not intended ones and can be included into biological, sociological and historical effects. In this way the deintegration of pedagogics occurs. If we determine clearly the contents of the purpose of education, pedagogical situations should be selected suitably to obtain needed results. Then various sciences become auxiliary ones, helping pedagogics to choose educational means.

So the discussions concerning the integration of pedagogics show, that the followers of deintegration pass over the matter of the purpose of education, while the advocates of integration account it to be the integrating centre.

WACŁAW WOJTYŃSKI

THE EDUCATIONAL ROLE OF THE TRADITION IN SOVIET SCHOOL

Anthony Makarenko was in pedagogical literature the first author who rised traditions up to the role of the factor cementing school collective body; he named them „the unwritten inner laws" of a collective body.

The article discusses, in the light of the experiences of Soviet school, three kinds of educational traditions. These are: 1) school feasts connected with the anniversaries of historical events, 2) local feasts, such as: day of wood, of flowers, or songs, feast of harvest, physical education week etc. 3) fixed habits of a school

or a class, favourable to establishing norms of acting, according to moral norms accepted by socialist society.

In the final part of the article the author discusses the educational role of traditions. He states, that — firstly — traditions are a factor deepening pupils' sentiments toward school and favourable to the development of comradeship; secondly — owing to traditions, pupils extend their knowledge of life and deepen their interest in various fields of science; thirdly — traditions become a factor regulating pupils' relations — they grow up to the role of moral norms of acting at home at school.

In contradiction to official regulations, traditions are means of inner inspiration, obliging to act not according to disposals of „a top", but according to decisions of a collective body. As a rule, pupils holding a management of school organizations and self-governments are carriers and the most active guardians of traditions.

P. Z. DĄBROWSKI

THE DEFICIENCIES IN THE ACTING OF PEDAGOGICAL INSTITUTES

The article is an account of the effects of investigations carried among 10 000 students of secondary pedagogical schools and pedagogical institutes. The purpose of investigations was to examine the motives that influenced upon the choice of the teacher's vocation. Investigations were carried in 1924 among 6000 students, and in 1938 among 4000 students.

The author states, that the percentage of men — students of institutes — amounted to 28 per cent, and it is now declined to 18 per cent. The students of pedagogical institutes were formerly recruited among all social environments; now peasantry provides 58 per cent of students. About 46 per cent of candidates had the possibility to choose another vocation, now — 73 per cent. 12 per cent of candidates were persuaded by a family or friends, now this percentage amounts 15 per cent.

Among the students of pedagogical institutes there are persons (13 per cent) who do not intend to get teachers (formerly — 11 per cent). There are also persons (3 per cent) who have not taken yet the final decision (formerly — 5 per cent). The percentage of students decided to get teachers amounts now 84 per cent (formerly the percentage was the same). They were induced by different motives a) idealistic — (the desire to educate children); formerly — 23 per cent, now — 20 per cent. b) economical; formerly — 13 per cent, now — 2 per cent. c) mixed — idealistic and economical; formerly — 7 per cent, now 1 per cent. d) general, vague motives, such as love of children, liking of teacher's vocation; formerly — 41, now — 61 per cent.

The author discusses the complicity of students in respective groups, taking into account their sex, social descent, influences, and another factors.

One can ascertain the presence of differences between students of secondary pedagogical schools and those of pedagogical institutes. About 13 per cent of pedagogical institutes' students abandon the teacher's vocation, about 11 per cent were induced by idealistic motives, 8 per cent — by economical, 3 per cent — by mixed motives, 65 per cent — by unprecised motives. Men make minority. Peasantry provides 43 per cent of candidates, clerks — about 20 per cent, other environments — 1-7 per cent. The possibility to enroll in University was accessible for 42 per cent of students.

The author discusses too the influence of a family upon the choice of the vocation and mutual relations of various factors.

CONTENTS

Articles

K. SOŚNICKI — Integration and ideology in pedagogical sciences 1
W. WOJTYŃSKI — The educational role of the tradition in the Soviet school 8
P. Z. DĄBROWSKI — The future teachers talk about themselves 22

Discussions and polemics

M. MACIASZEK — The deficiencies in the acting of pedagogical institutes . . 37

Pedagogical experiences and tests

T. MALINOWSKI — The conclusions of enrolling examinations in pedagogical schools 52
J. FILIPEK, W. RAJCZYKOWSKI — The examinations of home work of pedagogical schools' students in the district of Cracow 60
R. USZYŃSKA — An experiment in elementary and secondary schools in Skarżysko-Kamienna 68
A. DEPTUŁA — A lesson in an interscholar laboratory 70

Review of books

F. KORNISZEWSKI — St. Dobrowolski: The mental structure of teachers . . 72
W. POKOJSKI — A theory and a practics in adult education 75
E. SANIEWSKI — Norbert Wiener: The cybernethic and the peoples . . . 78
T. SOSNOWSKI — Le problème scolaire-le voici 81
S. BENDKOWSKI — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern 83

Review of periodicals

S. NOWACZYK — From Polish pedagogical periodicals 88
E. SŁOMKIEWICZ — Szkoła i proizwodstwo 90
R. RADWIŁOWICZ — The problem of forming of pupils' humanistic carriage in the light of Western pedagogical periodicals 93
T. SOSNOWSKI — Chronique de l'UNESCO 97

Bibliography

Z. SKORNY — The problem of thinking in scientific literature 101

Home chronicle

S. SZAJEK — A teacher and a school in Western regions of Poland 107
F. KAZUBIŃSKI — The conference of head-masters of general education schools in Skarżysko-Kamienna 110
R. RADWIŁOWICZ — From the international seminarium of youth' organizations' workers 113

Foreign chronicle

G. SANHUEZA — Education in Latin America 116
A. KOPCZEW — The educational and scientific work teachers in Bulgarian vocational schools 118
Summaries in Russian 121
Summaries in English 125

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

K. SOŚNICKI — Integracja a światopogląd w pedagogice 1
W. WOJTYŃSKI — Wychowawcza rola tradycji w szkole radzieckiej . . . 8
P. Z. DĄBROWSKI — Kandydaci na nauczycieli o sobie dawniej i obecnie . . 22

DYSKUSJE I POLEMIKI

M. MACIASZEK — O niedomaganiach w pracy Studium Nauczycielskiego . . 37

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

T. MALINOWSKI — O wnioskach płynących z badań nad egzaminami wstępnymi do liceów pedagogicznych 52
J. FILIPEK, W. RAJCZYKOWSKI — Z badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych w województwie krakowskim 60
R. USZYŃSKA — O eksperymencie W Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Skarżysku-Kamiennej 68
A. DEPTUŁA — Lekcja w międzyszkolnej pracowni robót ręcznych 70

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

F. KORNISZEWSKI — St. Dobrowolski: Struktury umysłów nauczycieli . . 72
W. POKOJSKI — Z teorii i praktyki oświaty dorosłych 75
E. SANIEWSKI — Norbert Wiener: Cybernetyka i społeczeństwo 78
T. SOSNOWSKI — Le problème scolaire — le voici 81
S. BENDKOWSKI — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern 83

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Z polskich czasopism pedagogicznych 88
E. SŁOMKIEWICZ — Szkoła i proizwodstwo 90
R. RADWIŁOWICZ — Zagadnienie formowania u uczniów postaw humanistycznych w świetle zachodnich periodyków pedagogicznych . . . 93
T. SOSNOWSKI — Chronique de l'UNESCO 97

BIBLIOGRAFIA

Z. SKORNY — Problematyka myślenia w literaturze naukowej 101

KRONIKA KRAJOWA

S. SZAJEK — Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich 107
F. KAZUBIŃSKI — Konferencja dyrektorów szkół ogólnokształcących w Skarżysku-kamiennej 110
R. RADWIŁOWICZ — Z międzynarodowego seminarium działaczy organizacji dziecięcych i młodzieżowych 113

KRONIKA ZAGRANICZNA

G. SANHUEZA — Szkolnictwo w krajach Ameryki Płd. 116
A. KOPCZEW — Praca naukowo-wychowawcza nauczycieli w bułgarskich szkołach zawodowych 118
Streszczenie w języku rosyjskim 121
Streszczenie w języku angielskim 125

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK II (XXXIV) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju: rocznie . . . . . zł 48
półrocznie . . . . . zł 24
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK II (XXXIV) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1960 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

J. KWIATEK
Poznań

LENIN A WYCHOWANIE

Tytan myśli i czynu, jakim był Lenin, w swoich rozważaniach teoretycznych jak i w licznych konkretnych wskazaniach praktycznych nie pominął bardzo istotnej dla budownictwa socjalistycznego sprawy, jaką jest sprawa wychowania dla nowych potrzeb nowego człowieka.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie czytelnikowi poglądów i wskazań Lenina dotyczących zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. Ograniczę się tu do omówienia:

a) marksowsko-leninowskiej koncepcji człowieka i jej pedagogicznych konsekwencji,
b) wkładu Lenina w rozwój materialistycznej i socjalistycznej teorii wychowania[1],
c) najważniejszych wskazań praktycznych Lenina dotyczących organizacji procesu nauczania i wychowania.

W odniesieniu do pierwszej grupy zagadnień należy przede wszystkim przeanalizować wkład Lenina w rozwój naukowej, materialistycznej koncepcji człowieka.

Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że Lenin (podobnie jak Marks czy Engels) nie interesował się zagadnieniami teorii wychowania w stopniu, który umożliwiłby mu opracowanie pełnego teoretycznego systemu peda-

[1] Szczegółowe rozważania dotyczące rozróżnień między materialistyczną teorią wychowania a pedagogiką socjalistyczną znajdzie czytelnik m. in. w książce B. Suchodolskiego: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza Wwa wyd. II. 1959 r. s. 594 i nast.

gogiki, natomiast (tak jak wszyscy klasycy marksizmu) interesował się żywo wychowaniem człowieka i w tej sprawie wypowiedział wiele cennych, konkretnych uwag. Wprawdzie Marks niewiele miejsca w swych pismach poświęcił sprawie wychowania człowieka w ustroju socjalistycznym, koncentrując swoją uwagę głównie na sprawach wszechstronnego przygotowania klasy robotniczej do rewolucji socjalistycznej, jednak jego idee dotyczące spraw wychowania odegrały bardzo istotną rolę w kształtowaniu się szkoły socjalistycznej w ZSRR (ukazanie klasowego charakteru szkoły i wychowania, uzasadnienie wychowawczej roli pracy, teoretyczne podstawy kształcenia politechnicznego, koncepcja powiązania pracy umysłowej z pracą fizyczną itp.). Znamienne jest, że zarówno Marks, jak i Lenin, będąc myślicielami, a zarazem praktycznymi reformatorami społecznymi — ogromne znaczenie przypisywali wychowaniu człowieka w dokonywaniu się postępu społecznego.

Sprawę wyjaśnił Lenin, stwierdzając, że „jedynie przekształcając w sposób zasadniczy sposób nauczania, organizowania i wychowania młodzieży, zdołamy osiągnąć to, aby rezultatem wysiłku młodego pokolenia było zbudowanie społeczeństwa niepodobnego do dawnego, to jest społeczeństwa komunistycznego" [2].

Fundamentalne znaczenie dla rozwoju materialistycznej teorii wychowania mają założenia materialistycznej filozofii i metodologii, takie jak np. nowa naukowa koncepcja człowieka, „widzenie" rzeczy i zjawisk w dialektycznym związku i wzajemnym uwarunkowaniu, związek teorii z praktyką, rola pracy w procesie poznania ludzkiego, postulat stosowania indukcji w badaniach naukowych połączony z postulatem, że punktem wyjściowym badań winny być ustalone ściśle typowe fakty i konkretne doświadczenia [3].

Analizę i charakterystykę materialistycznej teorii wychowania jako teorii przeciwstawnej wszelkim metafizycznym systemom refleksji pedagogicznej rozpocząć należy od analizy antropologicznych i filozoficznych podstaw pedagogiki celem wykazania związku refleksji pedagogicznej

[2] W. I. Lenin: *O młodzieży*. Wwa Iskry 1955 s. 299.

[3] Lenin z brutalną wprost szczerością ujawniał stosowaną powszechnie przez burżuazyjnych pisarzy praktykę ilustrowania postawionych twierdzeń wyrwanymi z kontekstu rzeczywistości faktami, które miały potwierdzać prawdę głoszonych tez. Na ten temat Lenin pisał: „W dziedzinie zjawisk społecznych nie ma chwytu bardziej rozpowszechnionego i bardziej niewłaściwego niż wyławianie poszczególnych fakcików, zabawa w przykłady. Dobrać fakty w ogóle to nie sprawa żadnej trudności, ale też nie ma żadnego znaczenia lub ma znaczenie czysto negatywne, wszystko bowiem zależy od konkretnej sytuacji historycznej poszczególnych przypadków. Fakty, jeśli się je bada w ich całokształcie, w ich związku wzajemnym, są rzeczą nie tylko »upartą«, ale też bezwzględnie przekonującą". (*Dzieła* t. 23 s. 300).

Za jedynie naukową metodę badań uważał Lenin metodę dialektyczną, która w odniesieniu do badań socjologicznych polega na tym, że „społeczeństwo rozpatrywane jest jako żywy organizm, powstający w ciągłym rozwoju", a rozwój ten uwarunkowany jest różnymi czynnikami, wśród nich zaś stosunki produkcji odgrywają zasadniczą rolę. (W. Lenin *Dzieła wybrane* Książka i Wiedza 1949 t. 1 s. 116).

i praktycznej działalności wychowawczej z filozoficzną koncepcją człowieka [4].

„Teorie wychowania, formułowane przez myśl pedagogiczną, nie były nigdy tworem autonomicznym. Były one wyrazem ogólniejszych poglądów filozoficznych na człowieka, na jego naturę i zadania w życiu. Zmiany, jakie zachodziły w zakresie poglądu na świat i życie, powodowały także przekształcenie w zakresie szczegółowych zapatrywań pedagogów" [5]. Dla pedagogicznej refleksji koncepcje człowieka miały zawsze znaczenie zasadnicze. Pytanie: kim jest człowiek, dręczyło nie tylko filozofów, ale i pedagogów. Trudno tu dziś zatrzymywać się nad historią różnych tych koncepcji; niemożliwa też w krótkim artykule jest analiza „aktualnej" ich treści. Dla naszych rozważań wystarczy przypomnieć, że historia myśli filozoficznej zna dwie zasadnicze koncepcje człowieka: idealistyczną i materialistyczną.

Koncepcja idealistyczna występowała i występuje jeszcze dziś w różnych wariantach. Jedną ze starych koncepcji tej kategorii jest znana koncepcja religijna biorąca za punkt wyjścia tzw. odwieczną „istotę człowieka". Bazujące na idealistycznych systemach filozoficznych i występujące w różnych odmianach koncepcje człowieka miały jedną wspólną cechę: ujmowały jednostkę ludzką ahistorycznie i metafizycznie, w oderwaniu od konkretnych warunków, w których człowiek żyje.

Dokonywane przez dawną pedagogikę rozróżnienie między odwieczną idealną „istotą" czy „naturą" człowieka a człowiekiem historycznie żyjącym i empirycznie doświadczanym miało — jak uczy tego historia — bardzo daleko idące konsekwencje pedagogiczne. Wychowywanie to miało pomagać w urzeczywistnianiu tego odwiecznego ideału w konkretnym osobniku, co było jednoznaczne z kształtowaniem jego osobowości „wypełnianej" wyspekulowanymi, oderwanymi od konkretnych potrzeb ludzkich treściami. Konkretny człowiek zasługiwał na uwagę tylko o tyle, o ile był on nosicielem „ogólnoludzkich" wartości. Zasadniczą konsekwencją tych wszystkich poglądów jest normatywny charakter pedagogiki, czyli — posługując się nazwą prof. Suchodolskiego — tzw. pedagogika ideałów.

Metafizyczne koncepcje, zakładając, że istnieją pewne trwałe, odwieczne treści idealne i te realizując się w poszczególnych ludziach czynią z nich właśnie ludzi — lekceważyły i za nieludzkie uznawały te wszystkie właściwości, które aktualizowały się w konkretnych ludziach, a nie odpowiadały wykoncypowanemu werbalnie idealnemu standardowi. Nie dostrzegając człowieka pracy historycznie uwarunkowanego lub lekceważąc go — nauka burżuazyjna też nie chciała temu człowiekowi służyć.

[4] *Zarys pedagogiki* t. 2 (pod rdd. B. Suchodolskiego), artykuł Suchodolskiego pt. *Materialistyczna koncepcja człowieka*. Wwa PWN 1959 s. 8—38.
[5] *Zarys pedagogiki* t. 2 (pod red. B. Suchodolskiego), artykuł Suchodolskiego pt. *Materialistyczna koncepcja człowieka*, Wwa PWN 1959 s. 8.

W swych praktycznych konsekwencjach — jak widzimy — koncepcje te były nie tylko nienaukowe, ale i reakcyjne, bo hamowały postęp w rozwoju człowieka. Nierealny, wyspekulowany filozoficznie ideał, a nie konkretne życie człowieka i jego potrzeby w świetle tych teorii, miał decydować o tym, czym wychowanie powinno uczynić człowieka.

Marksistowsko-leninowska nauka o człowieku stwierdza, że nie ma jakiejś odwiecznej i niezmiennej „istoty" człowieka. „Istota człowieka — jak pisał Marks w *Tezach o Feuerbachu* — to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych" [6], czyli że człowiek konkretny, odzwierciedlający w swej osobowości obiektywną rzeczywistość społeczną winien być przedmiotem refleksji naukowej.

Przeciwstawienie metafizycznej, apriorycznie skonstruowanej koncepcji człowieka — naukowej koncepcji człowieka historycznie istniejącego i empirycznie doświadczonego jest fundamentalnym założeniem materialistycznej, w pełni naukowej teorii wychowania.

Marks już w *Osiemnastym brumaire'a Ludwika Bonaparte* przekonywał, że konkretne środowisko, w którym człowiek żyje, wpływa nie tylko na rodzaj i przedmiot jego zainteresowań, ale kształtuje ono również jego świat uczuć, system poglądów, jak i sposób myślenia [7]. Oznacza to, że nie ma jakiegoś niezmiennego, doskonałego człowieka. Empirycznie natomiast doświadczony człowiek jest osobnikiem, który żyjąc w konkretnym, historycznie ukształtowanym środowisku, podlega oddziaływaniu tego środowiska i na skutek tego oddziaływania człowiek również „wewnętrznie" się zmienia.

Na ten temat niejednokrotnie wypowiadał się K. Marks, podkreślając rolę pracy w ontogenetycznym i filogenetycznym rozwoju człowieka. Marks dostrzegał pozytywny wpływ pracy nawet w warunkach ustroju kapitalistycznego, kiedy to z pracą związane jest zjawisko alienacji [8]. Do zacytowanych tez Marksa powraca Lenin w „Zeszytach Filozoficznych", udowadniając, że nawet zasady logiki — rzecz zdawać by się mogła całkowicie formalna — można wyjaśnić oddziaływaniem obiektywnego środowiska na świadomość człowieka. Autor „Zeszytów Filozoficznych" pisał w tej sprawie, że: „miliardy razy powtarzająca się praktyczna działalność

[6] K. Marks: *Tezy o Feuerbachu;* teza 6, w książce *Marks—Engels: Dzieła wybrane.* Wwa Książka i Wiedza 1949 t. 2 s. 384.

[7] K. Marks: *Osiemnasty brumaire'a Ludwika Bonaparte.* W dziele: Marks i Engels: *Dzieła wybrane* t. 1 s. 253.

[8] Alienacja to wychowanie, proces, w którym pewne wytwory człowieka odrywają się od niego, nabierają niejako życia samodzielnego i człowiek zamiast widzieć w nich swoje dzieło, zaczyna uważać je za siły obce, wyższe od niego, panujące nad nim — zob. *Słownik wyrazów obcych.* PIW wyd. III, s. 42.

Szczegółowo i w przystępnej formie omawia sprawę roli pracy w rozwoju ontogenetycznym i filogenetycznym człowieka K. Martel w książce pt. *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego.* Wwa Książka i Wiedza 1958. Specjalnie pierwsze dwa rozdziały pracy są poświęcone temu zagadnieniu.

człowieka nastawia w określony sposób jego myślenie i przez to decyduje o wykształceniu się form tego myślenia". Znaczy to, że nie „człowiek w ogóle", ale człowiek konkretnie istniejący i historycznie ukształtowany stwarza określony świat idei i pojęć, które też służą konkretnym jego potrzebom. Jak nie ma człowieka poza historią (człowiek taki, „istota", jest tylko mistyfikacją), tak też nie może być autonomicznej, istniejącej poza żywym, konkretnym człowiekiem świadomości. Świadomość ta, ukształtowana przez określone warunki — nie odgrywa autonomicznej roli w życiu jednostki i społeczeństwa.

Lenin z pasją dowodził, że to, co nazywamy świadomością człowieka, charakterem, osobowością, jest wytworem konkretnych warunków społeczno-historycznych oraz własnej aktywności jednostki. Możemy więc uznać za słuszne stwierdzenie, że osobowość człowieka kształtuje się na podłożu plastycznej, odziedziczonej struktury nerwowej danej jednostki w konkretnych warunkach środowiska społeczno-historycznego, zgodnie z prawami fizjologicznymi i społeczno-historycznymi, które aktualizują się w procesie rozwojowym jednostki i jej działalności [9]. Trzeba tu tylko dodać, że i ta „struktura nerwowa" została historycznie ukształtowana zarówno w procesie rozwoju filogenetycznego, jak i w znacznej mierze w procesie ontogenezy.

Materialistyczna teoria wychowania, uznając (w dużej mierze na skutek wspaniałych rezultatów nauki Pawłowa) wpływ czynników biologiczno-fizjologicznych na rozwój osobowości człowieka, przestrzega jednak przed niedocenianiem czynników społeczno-historycznych, które w zasadniczy sposób wpływają na kształtowanie się tej osobowości [10].

Marks i Lenin — zakładając, że treść psychiki ludzkiej (treść świadomości) ma swe źródła w warunkach bytu społeczno-ekonomicznego człowieka — wskazywali równocześnie całkowicie nową metodę poznawania człowieka i planowego kształtowania jego osobowości. Poznawać człowieka można przez poznawanie jego środowiska, jego pracy, jak i jej wytworów, a wychowywać nie tylko przez oddziaływanie na świadomość, ale i przez odpowiednie, korzystne ze stanowiska zadań wychowawczych, przekształcania środowiska, przez włączanie jednostki w ogólnospołeczny proces produkcyjny. W tym aspekcie m. in. należy ujmować apele Lenina kierowane do komsomolców, a wzywające ich nie tylko do nauki, ale i do konkretnej pracy nad usuwaniem zniszczeń wojennych, nad podnoszeniem produkcji, do walki z kontrrewolucją, która zamierzała przywrócić stary ustrój, a z nim dawne warunki życia dla człowieka w Rosji [11].

[9] St. Kowalski: *Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*. Wrocław 1956. Zakład im. Ossolińskich, s. 6.

[10] Patrz art. Paul Baran: *Marksizm i psychoanaliza*. „Zeszyty Teoretyczno-Polityczne" nr 12/67 r. 1959.

[11] Trafnie ujął tę istotną cechę pedagogiki socjalistycznej G. S. Counts w książce: *The Challenge of Soviet Education*, stwierdzając, że szkoła radziecka jest szkołą, która działa, a nie szkołą, która opowiada (s. 62).

W świetle materialistycznej teorii wychowania proces rozwoju osobowości dokonuje się w konkretnych warunkach życia i pracy każdej jednostki przy równoczesnym oddziaływaniu na jej świadomość. W artystycznej formie myśl tę rozwinął m. in. autor *Moich uniwersytetów*.

Marksistowsko-leninowska nauka o rewolucji otwiera przed pedagogiką całkowicie nowe, nie znane jej dotąd horyzonty i możliwości rozwoju. „Rewolucji socjalistycznej bowiem — jak pisał Stalin — nie należy uważać jedynie za rewolucję w dziedzinie stosunków ekonomicznych i społeczno-politycznych. Jest to zarazem rewolucja w umysłach, rewolucja w ideologii klasy robotniczej" [12]. Zespolenie myśli i działania (praktyki) jest również kamieniem węgielnym materialistycznej teorii wychowania.

Zamknięte w ramach interesów klasowych poglądy i koncepcje pedagogiki burżuazyjnej nie potrafiły uogólnić prawidłowo doświadczenia społecznego masowych ruchów społecznych, z których wyrastał nowy człowiek. Reprezentujący interesy burżuazji teoretycy wychowania toczyli między sobą spory (które zresztą dotąd nie doprowadziły do realnego rozwiązania), jedni stwierdzali, że wychowywać człowieka, to znaczy oddziaływać na jego świadomość, drudzy w odpowiednim kształtowaniu warunków środowiskowych wychowywanego osobnika czy w ciasnym przygotowaniu go do pracy chcieli widzieć istotę poczynań wychowawczych.

Pedagogika burżuazyjna miała więc adaptacyjny charakter. Odnosi się to zarówno do tych teorii, dla których wychowywanie polegało na przekazywaniu wychowankom określonego zasobu wartości kulturowych nagromadzonych przez wieki, jak i do kierunków, które postulowały, że wychowywanie winno przygotować człowieka do życia i pracy w zastanych warunkach, które były jednak historycznie ukształtowanymi warunkami ustroju kapitalistycznego.

ALIENACJA A WYCHOWANIE

Lenin zwraca uwagę na to, że w społeczeństwie kapitalistycznym dla wychowania jednostki w pełni rozwiniętej istnieją całkowicie niesprzyjające warunki. Praca, poprzez którą człowiek przekształca otaczający go świat, stanowi — według Marksa i Lenina — zasadniczą właściwość człowieka, ona decyduje o jego człowieczeństwie [13].

Jednak w warunkach ustroju opartego na wyzysku wytwory pracy człowieka przestają do niego należeć; stają się dla niego coraz bardziej obce. Dokonujący się w ten sposób proces alienacji powoduje, że nawet praca, która w ustroju kapitalistycznym jest sprzedawanym „towarem" — staje się dla wykonującego ją robotnika czymś obcym.

[12] J. Stalin: *Dzieła*. T. 10, s. 246.

[13] Zob. art. A. Fiedorowej: *Marksizm—leninizm o roli pracy w rozwoju i wychowaniu człowieka*. („Problemy teorii wych." s. 111 i nast.). Zob. też nie ukończoną pracę Engelsa pt. *Rola pracy w procesie uczłowieczenia małpy*. (Marks — Engels: *Dzieła wybrane*. T. II, 1949 r.).

Obcym jest mu wszelki wysiłek sprzedawany po to, by żyć, obce są uzdolnienia itp. W ten sposób to, co z „natury" stanowić winno o człowieczeństwie — tj. praca, staje się dla tego człowieka czymś obcym, a sam człowiek tworzy sobie fałszywe wyobrażenia na temat tego, czym on jest. Człowiek wyobcowany z własnych tworów zarówno idealnych (takich jak bóg, niebo, czy inne mity), jak i materialnych, które przy kapitalistycznym nagromadzeniu środków produkcji odrywane są od wytwórcy i obracają się przeciwko niemu (np. towar — wytwór pracy robotnika oddany w ręce kapitalisty, obraca się przeciw swemu wytwórcy). W niekorzystnych dla człowieka pracy warunkach ustroju opartego na wyzysku i ucisku — stworzony przez człowieka świat kulturalno-społeczny uzyskuje w jego świadomości niezależny od twórcy — samoistny byt. Świat ten staje się fetyszem, któremu ludzie służą „aż do własnej zatraty".

Tę alienację trzeba przezwyciężyć. Można to uczynić w pełni nie tylko przez przekształcenie świadomości człowieka (co należałoby niewątpliwie w dużej mierze do zadań wychowawców), ale głównie przez przekształcanie aktualnych w kapitalizmie warunków na takie, w których człowiek, twórca wartości duchowych i materialnych, byłby ich całkowitym panem. Istota alienacji jest więc materialna, a nie duchowa tylko — jak twierdzi Hegel — i dlatego przezwyciężyć ją można przez obalenie wyzysku burżuazyjnego i stworzenie każdemu ludzkich warunków życia i pracy, a to może się stać jedynie na drodze rewolucji.

Stąd też marksistowsko-leninowska nauka o rewolucji socjalistycznej, która stworzy nowe, ludzkie warunki dla wychowania nowych ludzi — dla pedagogiki socjalistycznej ma ogromne znaczenie. Jedynie rewolucja socjalistyczna — jak uczył Lenin — może stworzyć warunki, w których człowiek nie tylko zmieni swój stosunek do pracy i jej wytworów, ale w których będzie można go pozyskać jako pełnoprawnego i w pełni odpowiedzialnego gospodarza do aktywnej pracy nad doskonaleniem rzeczywistości, w której żyje. Pozyskanie to w warunkach budownictwa socjalistycznego może dokonywać się głównie przez wychowanie [14].

PEDAGOGIKA CZYNU

Dochodzimy tu do zagadnienia pedagogiki czynu, istotnego elementu socjalistycznej myśli pedagogicznej. Pedagogika ta, będąc uogólnieniem rewolucyjnych doświadczeń proletariatu — po raz pierwszy w dziejach ludzkości nabiera w pełni naukowego charakteru. Stwierdza ona, że istotnym czynnikiem, kształtującym osobowość człowieka jest jego własna społeczna działalność. Działalnością tą człowiek przekształca, udoskonala, dostosowuje coraz bardziej do swoich potrzeb otaczające go środowisko,

[14] B. Suchodolski: *O pedagogikę...* s. 574, oraz G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education*, s. 60 i nast.

a równocześnie — oddziałując czynnie na świat rzeczy i zjawisk — poznaje je i przekształca swą świadomość. Tak pojęta działalność człowieka może być tylko działalnością rewolucyjną.

Sformułowane przez Lenina podstawowe założenia pedagogiki czynu znalazły pełne zastosowanie w praktyce wychowawczej Związku Radzieckiego, która w pierwszych latach po rewolucji opierała się na uchwałach z roku 1923 — dotyczących „jednolitej szkoły pracy". Aktywna działalność rewolucyjna to, zdaniem Lenina, najważniejszy czynnik w wychowywaniu mas. Podsumowując osiągnięcia Rewolucji Październikowej w dziedzinie przebudowy świadomości mas, Lenin mógł już w sierpniu 1918 roku powiedzieć, że „w rewolucyjnej walce robotnicy i chłopi rosyjscy otrzymali swoje ostateczne wykształcenie" [15].

Tę istotną dla socjalistycznego wychowania cechę szkoły radzieckiej trafnie dostrzegł G. S. Counts [16], stwierdzając, że „szkoły pracy" w ZSRR z lat 1920 do 1930 nie można nawet porównywać z żadną inną instytucją czy koncepcją noszącą tę samą nazwę, a zrodzoną na zachodzie Europy lub w USA. Jeżeli bowiem tam istota „szkoły pracy" sprowadzała się w zasadzie do wyzwalania w działaniu energii dziecka, do zastosowania kompleksowych metod w nauczaniu i do wprowadzenia do szkoły samorządu uczniowskiego, to w Związku Radzieckim — zgodnie z koncepcją Lenina — szkoła musi brać aktywny udział w realizacji ogólnonarodowych programów i zadań, w tworzeniu nowych, postępowych form życia.

Do masowego wytworzenia komunistycznej świadomości „...potrzebne jest masowe przeobrażenie ludzi, które może się dokonać tylko w ruchu praktycznym, w rewolucji; więc rewolucja potrzebna jest nie tylko dlatego, iż klasy panującej w żaden inny sposób obalić niepodobna, lecz i dlatego, iż klasa obalająca może tylko w rewolucji dojść do tego, aby się pozbyć całego starego paskudztwa i stać się zdolną do zbudowania nowego społeczeństwa" [17].

Zasada ta ustalająca ścisły związek wykonania z rewolucyjną działalnością ludzi — rozwinięta przez Lenina — umożliwiła definitywnie rozstrzygnięcie sporu, który toczył się w szeregach partii robotniczych końca XIX i XX w.: czy należy w dążeniu do zbudowania socjalizmu, a w dalszej perspektywie: komunizmu — najpierw zmieniać warunki życia ludzkiego, czy też najpierw zmieniać ludzi, by oni później zmieniali warunki (ustrój). Lenin dowodnie wykazał to, co w całej rozciągłości potwierdziła i potwierdza praktyka budownictwa socjalistycznego, że jedynie droga jednoczesnego przekształcania warunków i człowieka jest drogą słuszną. Praca wychowawcza ma sens tylko wtedy, gdy jest ona „elementem realnego życia, a nie werbalnym nakazem, którego się nie traktuje serio" [18].

[15] W. I. Lenin: *Dzieła*. T. 28. W-wa. Książka i Wiedza. 1954 s. 77.
[16] G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 62 i nast.
[17] K. Marks i F. Engels: *Wybrane pisma filozoficzne* s. 114/115.
[18] B. Suchodolski: *Zarys pedagogiki*. T. II. Wwa PZWS 1959 s. 36.

Znaczy to, że praktyka wychowawcza oraz teoria, która z tej praktyki wyrosła i toruje jej drogę, musi być ściśle powiązana z aktualnymi zadaniami politycznymi postępowych sił społecznych.

Nowością szkoły radzieckiej w odróżnieniu od szkoły istniejącej w państwach o ustrojach klasowych jest to, że komunistyczna szkoła w ZSRR już od zarania swego istnienia nie była dla dzieci robotniczych i drobnochłopskich czynnikiem deklasowania społecznego (wysferzania się), ale jej zadaniem było i jest wychowywanie młodzieży pochodzącej z mas pracujących w interesie tych mas, wychowywanie ludowej inteligencji po to, aby ona powiązana ściśle z ludem pracującym przewodziła mu w budownictwie ustroju komunistycznego. Szkoła miała i ma uczniom ukazać społeczną rolę pracy produkcyjnej i nauczyć jej wykonywania. Realizacji tych zadań służą zarówno postanowienia Partii i Rządu z pierwszych lat porewolucyjnych, jak i ostatnie decyzje w sprawie reorganizacji ustroju szkolnego w ZSRR z roku 1957 i 1958 [19].

Praca wychowawcza — jak to niejednokrotnie powtarzał Lenin — musi być ściśle związana z rewolucyjną działalnością ruchu robotniczego; w społeczeństwach zaś, które już zrzuciły z siebie jarzmo burżuazyjnego panowania — teoria wychowania, uogólniając najlepsze doświadczenie rewolucji i budownictwa socjalistycznego — powinna wspierać praktyczną działalność wychowawczą najlepiej uświadomionych i najbardziej aktywnych sił społecznych, które na każdym etapie budownictwa socjalistycznego zwalczają to, co przestarzałe, co hamuje postęp, gdyż — jak pisał Marks — „komunizm jest dla nas nie stanem, który ma być wprowadzony, nie ideałem, którym rzeczywistość będzie musiała się kierować. My nazywamy komunizmem ten stan realny, który znosi stan dzisiejszy" [20].

ZADANIA WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO

Lenin w przemówieniu do komsomolców (wygłoszonym w dniu 2. X. 1920) nakreślił ideał, a zarazem i program wychowania człowieka-komunisty, człowieka wykształconego, świadomego swych zadań, zdyscyplinowanego, umiejącego godzić interesy osobiste z interesami społeczeństwa, bezkompromisowego obrońcę spraw ludu, człowieka postępu.

Żeby zaś takiego człowieka wychować, trzeba:

1. Wskazać mu przyszłościowe perspektywy i przyszłościowe zadania.
2. Rozbudzić w nim entuzjazm i wolę do działania w imię postępu.
3. Uspołecznić go w procesie pracy i wychowania w zorganizowanym kolektywie.
4. Nauczyć rzetelnej pracy.

[19] Zob.: *O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR*. Wwa Książka i Wiedza 1958 r.
[20] K. Marks i F. Engels: *Wybrane pisma filozoficzne 1844—1846* s. 67.

Sprawę tę ujął Lenin w lapidarnym stwierdzeniu, że „młodzież powinna się uczyć" i to „uczyć się komunizmu" [21]. Takie ujęcie sprawy podkreśla zdecydowanie stosunek Lenina do podstawowej zasady pedagogiki socjalistycznej, a mianowicie do zasady postulującej jedność procesu nauczania i wychowania oraz związku teorii z praktyką. „W warunkach społeczeństwa budującego socjalizm — uczył Lenin — chcemy, aby wychowanie przygotowywało do udziału w tym budownictwie, to znaczy do udziału w przekształcaniu życia" [22]. W tym ujęciu jednak całkowitą oczywistością jest ukazywanie wychowankom perspektyw życiowych i stawianie przed wychowawcą i wychowankiem ideałów. Wychodząc z materialistycznych założeń i rozwijając myśli Lenina, Krupska uważała, że wychowawca powinien się liczyć z popędami, brać pod uwagę biologiczne uwarunkowania niektórych zainteresowań będących wyrazem potrzeb dziecka, nie wolno mu jednak zapominać o tym, że potrzeby i zainteresowania są uwarunkowane nie tylko biologicznie, ale głównie historycznie i społecznie, a siła ich działania i kierunek tego działania zależą od warunków, w jakich człowiek żyje. Należy więc w pracy wychowawczej „widzieć" nie tylko biologiczną, ale i społeczną stronę wychowanka, i na tę oddziaływać przez organizowanie środowiska, jak i przez aktywizowanie go w działalności [23].

W jakim stopniu działalność ta może być niezależna, samodzielna i twórcza, to następny dylemat różnie rozwiązywany przez pedagogikę burżuazyjną („nowe wychowanie") i pedagogikę socjalistyczną. Podczas gdy pierwsza przez wychowanie chciała tworzyć warunki dla swobodnego, niczym niekrępowanego rozwoju dziecka, druga przestrzega przed niedostrzeganiem tego, że człowiek żyje w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, której nam w żadnym wypadku lekceważyć nie wolno. Rozwój (zwłaszcza w pierwszym etapie) polega na dorastaniu do potrzeb rzeczywistości (a dorastanie to nie jest niczym innym, jak rozwijaniem osobowości człowieka przez jego aktywne uczestniczenie w życiu określonego środowiska społeczno-kulturowego). Uznanie tego stanowiska musi być równoznaczne z rezygnacją z różnych koncepcji psychologistycznych i subiektywistycznych. Za kontrowersjami teoretycznymi kryły się bardzo istotne różnice praktyczne. Dotyczą one nie tylko różnic ideowych w ujęciu celu wychowania, ale w równej mierze i różnic w doborze środków, i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

[21] W. I. Lenin: *O młodzieży* Iskry Wwa 1955. Przemówienie Lenina na temat: „Zadania Związków Młodzieży" s. 299.

[22] B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Wwa Książka i Wiedza 1958 s. 607, oraz G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 84 i nast.

[23] Naukowe zainteresowania Lenina koncentrowały się głównie na naukach społeczno-historycznych, stąd też i w zakresie teoretycznej problematyki dotyczącej wychowania — wskazywał on głównie na jego społeczne i historyczne uwarunkowanie, a niemal zupełnie pominął w swych rozważaniach czynniki biologiczne. W tym zakresie doskonałym uzupełnieniem nauki Lenina są teoretyczne wskazania Pawłowa i jego uczniów.

Opierając się na materializmie historycznym, pedagogika socjalistyczna postuluje więc nie stwarzanie warunków dla żywiołowości w pracy wychowawczej, ale raczej do jej opanowywania, bo tego wymaga zorganizowane życie społeczne.

Drogi opanowania żywiołowości w pracy wychowawczej może wskazać jedynie naukowa, materialistyczna teoria wychowania, która wychowanie w duchu świadomej dyscypliny, głębokiej ideowości stawia na naczelnym miejscu.

Mówiąc o roli czynników biologicznych i społeczno-historycznych w wychowaniu, dochodzimy do istotnego dla pedagogiki socjalistycznej zagadnienia, jakim jest zagadnienie wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego.

Również Engels mocno akcentował tę prawdę, że dopiero „...w społeczeństwie socjalistycznym praca i wychowanie będą złączone i w ten sposób dorastającym pokoleniom zapewni się wszechstronne wykształcenie techniczne, jak również położy praktyczny fundament dla edukacji naukowej" [24].

Elementy pozytywnej teorii wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego opracował Lenin i przedstawił je w swoich licznych pismach teoretycznych, w programach działania partii, szkoły i organizacji młodzieżowych czy też w postaci luźnych notatek lub ustnych wskazań [25]. U podstaw leninowskich szczegółowych rozważań poświęconych tej sprawie leży teza, że obalenie ustroju kapitalistycznego jest rzeczą podstawową dla stworzenia warunków, w których można by wychowywać pełnego człowieka. Warunki życia i pracy w ustroju kapitalistycznym krępują ciało oraz nakładają kajdany na ducha. Swoisty charakter leninowskich koncepcji wynika m. in. z jego poglądów na rolę pracy w rozwoju jednostki i społeczeństw. Podejmując tezę materializmu dziejowego o roli pracy w rozwoju człowieka pierwotnego [26] — Lenin wykazuje, że praca kształtuje również człowieka współczesnego. Człowiek w pełni wyzwolony może być ukształtowany tylko w warunkach, w których praca nie jest przekleństwem, ale godnością człowieka, w warunkach, w których ona nie dzieli ludzi, lecz łączy ich ze sobą, kiedy ma ona cechy pracy twórczej.

Społeczne i polityczne znaczenie pracy użytecznej jako środka stosowanego w wychowaniu polega na tym, że pracująca „na serio" młodzież czuje się częścią składową całego społeczeństwa socjalistycznego. Uczestniczenie młodzieży w pracy wykonywanej przez dorosłych jest najdoskonalszym środkiem ułatwiającym młodemu człowiekowi pełne zaangażowanie się w walce klasowej po stronie sił postępowych. „Jedy-

[24] Cytat z pracy: *O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem...* s. 12.
[25] Zob. zbiór prac Lenina w wydaniu *O młodzieży*. Iskry Wwa 1955 r.
[26] F. Engels: *Rola pracy w procesie uczłowieczenia małpy* w dziele: *Dialektyka przyrody*. Wwa Książka i Wiedza 1952 s. 172 i nast.

nie we wspólnej pracy z robotnikami i chłopami można stać się prawdziwymi komunistami" [27] — pouczał Lenin.

Wszelka działalność społecznie użyteczna może być wykorzystana dla uprzytomnienia wychowankom, że przez swą pracę włączają się do realizacji ogólnoludzkich zadań związanych z postępem. Z pedagogicznego punktu widzenia praca jest doskonałym środkiem do ukazania ścisłego związku między teorią a praktyką, między myślą a czynem. Nawiązując do koncepcji Marksa i Engelsa o połączeniu pracy produkcyjnej młodzieży z nauką szkolną, Lenin widzi możliwość jej realizacji dopiero w odniesieniu do młodzieży, która ukończyła przynajmniej 16 lat [28]. W tym połączeniu dostrzega Lenin nie tylko walory wychowawcze, ale i kształcące prace; akcentuje też z całą mocą jej wychowawcze znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa [29].

Wolna od wyzysku, rozumnie stosowana praca młodzieży nie tylko zaspokaja potrzebę ruchu i działania, nie tylko budzi radość życia i zadowolenie, nie tylko uczy współdziałania, pokonywania trudności i konsekwentnego zmierzania do celu, nie tylko wzmacnia działalność mózgu, ale jest również czynnikiem wychowania fizycznego i estetycznego [30]. Tak pojęta praca leży u podstaw wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego.

Naszkicowane wyżej koncepcje Marksa i Lenina stanowią punkt wyjściowy teoretycznych rozważań Pawła P. Błońskiego na temat socjalistycznej szkoły pracy. Książka tegoż autora pt. *Szkoła pracy* [31], opublikowana w 1919 roku, jest pierwszą edycją, która zawiera podstawowe założenia dotyczące zasad organizacji szkolnictwa w ZSRR bezpośrednio po zwycięskiej rewolucji. Autor omawia w niej m. in. wychowawcze aspekty pracy produkcyjnej, realizowanej w ustroju wolnym od wyzysku, i dochodzi do stwierdzenia, że nowy człowiek może być wychowany tylko w nowej szkole, w szkole, w której istotnym czynnikiem wychowawczym będzie praca. Taka szkoła, istotny element życia, może być stworzona nie dla ludzi pracy, ale przez ludzi pracy, świadomych zadań, jakie szkoła w państwie socjalistycznym ma do spełnienia.

Demaskując historyczny i klasowy charakter wychowania — w tym również burżuazyjnych koncepcji wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego, które miały być koncepcjami ogólnoludzkimi — Lenin wykazał, że nawet to, co, zdawać by się mogło, powinno mieć najbardziej „ogólnoludzki" charakter, mianowicie wychowanie umysłowe, w wydaniu burżuazyjnym ma również klasowy, a więc i historyczny charakter.

[27] Cyt. z pracy: *O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR*. Wwa Książka i Wiedza 1958 s. 12.
[28] W. I. Lenin: *O młodzieży*. „Mat. do rew. programu partii" s. 82.
[29] W. I. Lenin: *Zadania związków młodzieży* w dziele: *O młodzieży*, oraz N. Krupska: *Wybór pism pedagogicznych*. PZWS 1951 s. 69—70.
[30] Zob. m. in.: H. Lefèbvre: *Przyczynek do estetyki*. PWN Wwa 1956 rozdz. II.
[31] P. P. Błoński: *Trudowaja szkoła*, Moskwa 1919 r.

„Dawna szkoła głosiła — pisał Lenin — że pragnie stworzyć człowieka wszechstronnie wykształconego, że uczy wiedzy w ogóle.

Wiemy, że było to wierutnym kłamstwem, albowiem całe społeczeństwo było zbudowane i opierało się na podziale ludzi na klasy, na wyzyskiwaczy i uciskanych. Jest rzeczą naturalną, że cała dawna szkoła, na wskroś przepojona duchem klasowym, dawała wiedzę jedynie dzieciom burżuazji. Każde jej słowo prawie było sfałszowane w interesie burżuazji" [32].

W sierpniu 1918 roku Lenin, na Pierwszym Ogólnorosyjskim Kongresie dla Spraw Wychowania, rozwijając marksowską tezę o klasowym charakterze wychowania, stwierdził, że w warunkach budownictwa komunistycznego szkoła musi w pełni służyć interesom proletariatu, tak jak w ustroju kapitalistycznym służy ona burżuazji. „Mówimy otwarcie — oświadczył Lenin — że szkoła poza życiem, poza polityką jest kłamstwem i hipokryzją" [33]. Według uzasadnionej teoretycznie koncepcji Lenina — szkoła miała być potężnym narzędziem w rękach proletariatu nie tylko jako środek służący do całkowitego powalenia burżuazji, ale również — i to w pierwszym rzędzie — jako konstruktywna siła w procesie budowania ustroju i społeczeństwa komunistycznego. Tak pojęta szkoła jest nie tylko siłą w rękach ludu pracującego, lecz również — jak stwierdzał Lenin — jest to siła w rękach partii i dyktatury proletariatu, działająca dla ludu, w jego interesie. Oznacza to z kolei, że podstawowym zadaniem instytucji wychowawczych w państwie komunistycznym jest wychowanie polityczne, realizowane pod kierownictwem i ideową kontrolą partii jako wodza i obrońcy interesów mas pracujących.

Klasowy charakter ma również wychowanie moralne ściśle związane z wychowaniem politycznym i jemu podporządkowane. Tezę tę szeroko rozwinął i udowodnił Lenin w swym przemówieniu do komsomolców [34].

Nauka Marksa, Engelsa i Lenina o czynnikach warunkujących rozwój ludzkości (przede wszystkim zaś nauka o walce klas w społeczeństwach klasowych) zawiera podstawowe założenia teoretyczne moralności komunistycznej. W cytowanym wyżej przemówieniu do komsomolców Lenin stwierdził, że moralność ludzka nie jest boskiego pochodzenia, jak tego uczy kościół, ale że jej źródeł i korzeni należy doszukiwać się w stosunkach międzyludzkich, w warunkach bytu człowieka. Moralność i etyka ma charakter historyczny i była ona zawsze i jest elementem w walce

[32] W. I. Lenin: *Zadania związków młodzieży* s. 301. Również w przemówieniu wygłoszonym na zjeździe nauczycieli-internacjonalistów w styczniu 1919 r. Lenin demaskował klasowy charakter szkoły burżuazyjnej, która miała za zadanie „wytresować dla burżuazji pokorne i obrotne sługi, wykonawców woli i niewolników kapitału, nigdy nie troszcząc się o to, żeby szkołę uczynić narzędziem wychowania osobowości ludzkiej. I teraz jasne jest dla wszystkich, że może tego dokonać tylko szkoła socjalistyczna pozostająca w nierozerwalnej więzi ze wszystkimi pracującymi i wyzyskiwanymi i stojąca na platformie radzieckiej nie ze strachu, lecz z przekonania". (W. Lenin: *Dzieła*. T. 28 s. 422 Wwa Książka i Wiedza 1954).

[33] Cyt. z książki G. S. Countsa: *The Challenge of Soviet Education* s. 84.

[34] W. I. Lenin: *Zadania związków młodzieży* s. 301.

klasowej. Tym narzędziem walki posługiwały się wszystkie klasy społeczne, zwłaszcza zaś klasy panujące; narzędzie to powinien też wykorzystać proletariat dla zbudowania ustroju wolnego od ucisku i wyzysku, „dla upowszechnienia moralności komunistycznej, która jest moralnością ogólnoludzką" [35]. Uczynienie tej moralności ogólnoludzką jest możliwe jedynie przez zlikwidowanie klas antagonistycznych i wychowanie młodych pokoleń w duchu tej moralności, która obiektywnie zabezpiecza interesy każdego uczciwego człowieka, który nie chce być wyzyskiwaczem ani ciemiężcą. Wychowywanie w duchu nowej, komunistycznej moralności stwarza nowego człowieka tak różnego od ludzi minionych epok. Dowodów na potwierdzenie tej tezy dostarcza społeczeństwo Związku Radzieckiego, koncentrujące na sobie w coraz większym stopniu uwagę polityków, filozofów i uczonych całego świata [36].

Na tle krytyki burżuazyjnej teorii wychowania człowieka, tzw. wszechstronnie rozwiniętego, uzasadnia Lenin swoją koncepcję — człowieka komunisty, którym może być tylko człowiek w pełni i wszechstronnie rozwinięty. Człowiek ten powinien przede wszystkim posiadać gruntowną i rzetelną wiedzę; stąd też Lenin stawia przed młodzieżą zadanie: „uczyć się", aby przyswoić sobie całą tę wiedzę, którą nagromadziła ludzkość w procesie swych dziejów. Przyswajając sobie trwały dorobek myśli ludzkiej należy odrzucić to wszystko, co stanowi niepotrzebny balast nagromadzony w interesie burżuazji. Wiedza musi służyć sprawie budownictwa komunistycznego [37].

Tym samym naczelnym celom powinno być podporządkowane wychowanie moralne. Moralność jako dziedzina świadomości człowieka ma charakter społeczno-historyczny. Wszelka moralność i etyka związana z idealistycznymi koncepcjami człowieka ahistorycznego, z koncepcjami

[35] „Sowietskaja Piedagogika" 1955 nr 10 s. 17.

[36] Ten powszechny proces przemian przebiegających w całym społeczeństwie radzieckim trafnie scharakteryzował A. Zdanov na zebraniu pisarzy ZSRR w sierpniu 1949 r.: „Gdzie znajdziecie takich ludzi i taki kraj, jak nasz? Gdzie znajdziecie ludzi o tak wspaniałych cechach, jakie przejawił nasz naród w Wielkiej Wojnie Ojczyźnianej i jakie przejawia w swej codziennej pracy nad odbudową i rozwojem gospodarki i kultury narodowej? Każdego dnia nasz naród wznosi się wyżej i wyżej. Dziś nie jesteśmy już tym, czym byliśmy wczoraj, a jutro nie będziemy tym, czym jesteśmy dziś. Już nie jesteśmy tymi samymi Rosjanami, jakimi byliśmy przed rokiem 1917. Nasza Rosja jest inna i nasz charakter nie jest ten sam". („Litieraturnaja Gazieta" nr 21 wrzesień 1949).

[37] Na I Ogólnorosyjskim Zjeździe w sprawie oświaty w sierpniu 1918 r. Lenin mówił: „Masy pracujące garną się do wiedzy, gdyż jest im ona niezbędna do zwycięstwa. Dziewięć dziesiątych mas pracujących zrozumiało, że wiedza jest narzędziem w ich walce o wyzwolenie, że ich niepowodzenia tłumaczą się brakiem wykształcenia i że teraz od nich samych zależy, by uczynić oświatę naprawdę dostępną dla wszystkich". (Lenin: *Dzieła*. T. 28. Wwa Książka i Wiedza s. 77). Znamienne jest to, że proletariat przez usta swoich przywódców wypowiada głęboką wiarę w przeobrażającą moc nauki. Jednak do nauki uniwersyteckiej, oderwanej od życia, masy pracujące nie miały zaufania. W dawnych warunkach ustrojowych nauka ta była podporą ustroju i całkowicie nie odpowiadała rewolucyjnym planom proletariatu. (Zob. art. W. Plicht, E. Rosenstoch: *Universität und Volkshochschule* s. 79. W pracy: *Kampf um die Erwachsenenbildung* 1912—1926. Leipzig 1926 r.).

„istoty" człowieka jest mistyfikacją. Źródeł naszej moralności nie należy szukać w naturze człowieka, we właściwościach jego organizmu, lecz w społeczno-historycznych warunkach jego bytu [38]. Przedmiotem burzliwych dyskusji było i jest stwierdzenie Lenina, że „w społeczeństwie budującym komunizm — moralność i etyka musi być podporządkowana interesom walki klasowej proletariatu" [39].

Oznaczałoby to, że moralne jest wszystko to, co — z jednej strony — przyczynia się do likwidacji „ucisku, wyzysku i wszelkiej niewoli" — z drugiej — co pomaga umocnieniu panowania proletariatu, który organizuje życie polityczne, społeczne i gospodarcze w interesie mas pracujących. Masy te w każdym społeczeństwie współczesnym stanowią olbrzymią większość i stąd też moralność proletariacką opartą o humanitarne zasady sprawiedliwości można uważać za moralność ogólnoludzką [40].

Spory na temat cytowanej wyżej wypowiedzi Lenina [41] toczyły się nie tylko między marksistami i niemarksistami, ale były one i są przedmiotem kontrowersji w samym „obozie marksistowskim". W tym gronie przybrały one na sile w ostatnich latach po XX Zjeździe KPZR i po ujawnieniu wypaczeń, które do historii przeszły pod mianem beriowszczyzny, kiedy to w całej ostrości stanął problem celów i środków wiodących do realizacji tych celów [42]. Nie ulega — wydaje mi się — najmniejszej wątpliwości, że wielu ludziom z tzw. okresu kultu jednostki przyświecał w ich działalności wzniosły cel budownictwa ustroju socjalistycznego; dyskutowane, a nawet wręcz kwestionowane były i są metody stosowane przez nich w dążeniu do realizacji słusznego celu. Transponując tę problematykę na dziedzinę wychowania musimy jasno postawić zagadnienie ideału wychowania i słusznych środków prowadzących do jego realizacji. W wychowaniu moralnym zagadnienie „wyboru drogi" wiodącej do celu jest zagadnieniem bardzo istotnym. Na obecnym etapie naszego rozwoju społecznego w konkretnych sytuacjach życiowych niejednokrotnie jednostka staje przed dylematem: pozostać wierną idei czy dochować wierności subiektywnej „uświęconej tradycją" prawdzie. Jest to zagadnienie konfliktów wewnętrznych człowieka oraz zagadnienie środków prowadzących do likwidacji tych konfliktów [43].

---

[38] „Piedagogika" — pod red. Kairowa t. 2 s. 7 i nast.

[39] W. I. Lenin: *O młodzieży* s. 309.

[40] W. I. Lenin: *O młodzieży* s. 313.

[41] Kwestionowane było i jest również zdanie Lenina wypowiedziane do komsomolców, a stwierdzające, że „u podstaw moralności komunistycznej leży walka o umocnienie i doprowadzenie do końca budownictwa komunistycznego".

[42] Sprawę tę omawia m. in. George S. Counts w książce: *The Challenge of Soviet Education* N. York—Toronto 1957 s. 45 i nast.

[43] Problem ten jest bardzo trudny do rozwiązania w praktyce. Mówił o nim również I sekretarz KC PZPR Władysław Gomułka na posiedzeniu Prezydium PAN, stwierdzając, że „przezwyciężyliśmy i poddaliśmy krytyce dogmatyzm i wulgaryzację marksizmu", jednak pod hasłem dalszej walki z dogmatyzmem w nauce kryją się bardzo często „fałszywe, burżuazyjne i rewizjonistyczne teorie". („Głos Nauczycielski" nr 23 z dnia 5. VI. 1960 r.).

Przed politykami, organizatorami życia społecznego, jak i przed wszystkimi wychowawcami musi całkiem jasno stanąć sprawa: czy chcemy wychować (mieć) wiernych żołnierzy ślepo służących sprawie, czy też chcemy wychować ludzi myślących samodzielnie i samodzielnie rozstrzygających wewnętrzne konflikty moralne.

W wypadku pozytywnej odpowiedzi na wysuniętą alternatywę wyłania się nowa trudność: gdzie powinna przebiegać granica między wiernością idei a samodzielnym i krytycznym stosunkiem do świata. To ostatnie zagadnienie wiąże się znów ze sprawą źródeł prawdziwego, naukowego poznania rzeczywistości, które to poznanie jedynie może nam wskazać słuszną drogę przyszłości. Ponieważ prawda obiektywna służy postępowi — rewolucjonista nie powinien bać się jej ujrzeć i pokazać ogółowi. Wierność idei, wierność prawdzie (często tylko subiektywnej) nie może komunisty sprowadzać na pozycje dogmatyzmu, ale nie może ona też być przyczyną jego zejścia w szeregi rewizjonistów, którzy obiektywnie zawsze służą kapitalizmowi. Trafne rozeznanie w sytuacjach konkretnych jest rzeczą trudną.

W publicznym, realizowanym przez szkołę wychowaniu moralnym konkretna treść ideału dobra (ten ideał przez wychowanie chcemy urzeczywistniać) zawsze pokrywa się z interesami klas rządzących. Dlatego też wraz ze zmianą stosunków społecznych zmieniają się ideały dobra, które jednostka przez wychowanie powinna sobie przyswoić. Aktualny układ sił klasowych w społeczeństwie każdorazowo określa treść moralności poszczególnych walczących klas w społeczeństwach antagonistycznych.

Lenin nie ujmował dobra ani zła abstrakcyjnie i metafizycznie, a ujmował je konkretnie i dialektycznie w ścisłym powiązaniu z sytuacją społeczno-historyczną kraju. Stwierdzając, że moralność musi być podporządkowana interesom walki klasowej proletariatu — Lenin wskazywał, że źródło zła i niemoralności nie tkwi w „naturze" człowieka, a w wadliwym ustroju polityczno-gospodarczym i skuteczną walkę z tym złem można podjąć jedynie przez karczowanie go „od korzeni". Jednym z elementów walki z panującym złem powinno być wychowanie komunistyczne młodzieży. Wychowanie w duchu komunistycznej moralności nie może dokonywać się jedynie przez oddziaływanie na świadomość poszczególnych jednostek, ale w toku działalności praktycznej w ten sposób, aby „ucząc się, organizując się, zespalając się, walcząc — młodzież wychowywała siebie i wszystkich tych, którzy widzą w niej przywódcę, aby wychowywała komunistów. Trzeba, aby cała praca nad wychowaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej" [44]. Bezsporną zasługą Lenina jest teoretyczne sformułowanie i uzasadnienie ideału wychowania komunistycznego. Do-

[44] W. I. Lenin: *O młodzieży* s. 308.

konał tego Lenin w swych licznych pismach, a przede wszystkim w cytowanym wyżej przemówieniu do młodzieży.

Wydawane w ZSRR w pierwszych latach po rewolucji podręczniki pedagogiki (jak np. popularny podręcznik P. Błońskiego pt. *Pedagogika*) nie zawierają jasno sformułowanego „modelu" moralnego komunisty. Dopiero w podręcznikach późniejszych, jak np. w podręczniku I. A. Kairowa czy B. P. Jesipowa i N. K. Gonczarowa, znajdzie czytelnik konkretnie zarysowany ideał wychowania moralnego młodego komunisty, jak i wyraźne podkreślenie klasowego charakteru moralności społeczeństwa budującego ustrój komunistyczny. Od tego historycznego wystąpienia Lenina sprawa wychowania moralnego zajmuje też centralne miejsce w całym programie wychowania. Słuszność tego stanowiska potwierdziła w pełni historia, specjalnie zaś postawa człowieka radzieckiego w czasie Wielkiej Wojny Ojczyźnianej, o której losach w ogromnej mierze zadecydowała postawa moralna ludzi radzieckich wychowanych w duchu komunistycznej moralności.

Omówiona wyżej problematyka i koncepcja wychowania moralnego jest zrozumiała wtedy, gdy uprzytomnimy sobie, że Lenin całkiem otwarcie stawiał sprawę, że wychowanie powinno być jednym z najpotężniejszych narzędzi w politycznej walce o zwycięstwo ustroju socjalistycznego. Pisał, że w dziedzinie wychowania człowieka partia stawia sobie za zadanie dokończenie dzieła rozpoczętego przez Rewolucję Październikową, a polegającego na przekształceniu szkoły z narzędzia panowania pozostającego w rękach burżuazji w narzędzie, przy pomocy którego dokonana zostanie likwidacja podziału społeczeństwa na klasy antagonistyczne. W międzyczasie szkoła powinna być narzędziem dyktatury proletariatu i ułatwić mu zbudowanie społeczeństwa bezklasowego [45]. W związku z wychowaniem moralnym pozostaje żywo dyskutowana w początkach bieżącego stulecia w Rosji sprawa wychowania patriotycznego. Sprawa ta wiąże się ściśle z interesującymi żywo Lenina problemami tzw. kwestii narodowej.

W wieloletniej walce z narodnikami (i z mieńszewikami) oraz w licznych rozprawach charakteryzujących sytuację narodowościową w Rosji i w Związku Radzieckim — Lenin sformułował podstawowe zasady wychowania w duchu proletariackiego patriotyzmu oraz wskazał konkretne środki służące urzeczywistnieniu wychowania patriotycznego w państwie socjalistycznym [46]. Głęboko ludzkie i psychologicznie uzasadnione były poglądy Lenina w tej sprawie, a równocześnie obce były one poglądom różnych „kulturträgerów", którzy, podbijając słabsze narody, niszcząc i wynaradawiając je, głosili cynicznie, że przynoszą tym narodom dobrodziejstwo w postaci swojej wysokiej kultury. Lenin niejednokrotnie prze-

[45] G. S. Counts: *The Challenge of Soviet Education* s. 47.
[46] W. I. Lenin: *O dumie narodowej Wielkorusów.*

strzegał przed wszelkimi poczynaniami, które mogłyby nosić choćby pozory jakiejkolwiek dyskryminacji narodowej.

Nauki Lenina dotyczące praw narodów do samookreślenia, a tym samym do narodowego, na zasadach internacjonalizmu opartego wychowania na terenie innego państwa, znalazły swoje praktyczne urzeczywistnienie natychmiast po przejęciu w Rosji władzy przez lud pracujący. Przykładem tego może być choćby polskie szkolnictwo zorganizowane w RSFRR już w roku 1917 [47]. Praktyka ta została zalegalizowana ustawowo dekretem rządu radzieckiego z dnia 31. X. 1918 r., który postanowił, że „wszystkie narodowości zamieszkujące RSFRR mają prawo organizować nauczanie w swym języku ojczystym na obu stopniach jednolitej szkoły pracy" (art. 1). Teoretyk wychowania socjalistycznego w ZSRR Łunażewski na temat wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego pisał w roku 1918, że „...ludzkość kroczy nieuchronnie po drodze umiędzynarodowienia kultury". Naturalnie pozostanie na długo, być może na zawsze, podstawa narodowa, lecz internacjonalizm przecież nie zakłada zniszczenia podstaw narodowych, lecz bogatszą i swobodniejszą harmonizację [48]. Praktyka państw budujących komunizm w pełni honoruje zarówno ideę cytowanego wyżej dekretu, jak i teoretyczne stanowisko klasyków marksizmu.

LENINOWSKA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Jednym z żywo dyskutowanych problemów wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego był i jest problem przygotowania do życia i pracy w świecie współczesnej techniki.

Krupska już w roku 1915, w książce pt. *Oświata ludu i demokracji* napisanej z inicjatywy Lenina [49] nawiązując do zacytowanych wyżej argumentów Marksa, stwierdziła, że „...sama natura wielkiego przemysłu potrzebuje wszechstronnie rozwiniętego robotnika, posiadającego ogólną zdolność do pracy, przygotowanie politechniczne, umiejącego pracować przy każdej maszynie, rozumiejącego każdy proces pracy" [50]. Krupska, zgodnie z poglądami Lenina, wiązała ściśle sprawę wychowania wszechstronnie rozwiniętego z kształceniem politechnicznym, w którym występują obok siebie elementy wykształcenia ogólnego i technicznego. Zdaniem tak pojętej szkoły politechnicznej jest „rozjaśnienie światłem wiedzy pracy człowieka" [51].

Krupska przestrzegała przed jednostronnością w politechnicznym

[47] Zob. na ten temat art. M. Szulkina pt. *Szkolnictwo polskie w RSFRR w latach 1917—1918* zamieszczony w „Życiu Szkoły" 1958 r. nr 11.
[48] Cyt. z art. M. Szulkina „Życie Szkoły" 1958 r. nr 11 s. 4.
[49] Książka ta wydana w Rosji po raz pierwszy w roku 1917 ukazała się ostatnio w języku polskim pt. *Praca i wychowanie*. Wwa 1959 r.
[50] N. Krupska: *Praca i wychowanie*. Iskry Wwa 1959 s. 92.
[51] Cyt. z art. M. Bolechowskiej: *Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR*. „Chowanna". R. III. XIII z. 3—4 s. 153.

kształceniu młodzieży. Praca w szkole nie może przesłaniać wiedzy, przy czym zakres wiadomości nie powinien ograniczać się do tych, które są potrzebne bezpośrednio w pracy produkcyjnej. Kształcenie politechniczne nie może obejść się bez rzetelnych wiadomości ogólnokształcących [52].

Takie ujęcie zagadnienia było równocześnie krytyką popularnych w latach po Rewolucji Październikowej koncepcji P. Błońskiego, którego system władze radzieckie skrytykowały oficjalnie dopiero kilka lat później. Krupska pierwsza, spośród teoretyków pedagogiki początków XX wieku, dostrzegła pod szumnymi frazesami i pseudonaukowymi teoriami klasowy charakter różnych koncepcji tzw. nowej szkoły, szczególnie bardzo modnego i noszącego pozory postępowości tego kierunku, który przeszedł do historii pod mianem „szkoły pracy". Udowadnia ona, że „...treść tej idei zmieniała się w zależności od ogólnych warunków ekonomicznych i od tego, jaka klasa próbowała ideę szkoły pracy wcielić w życie..."

Również i Lenin widział możliwość pełnego i powszechnego wykorzystania wychowawczych walorów w pracy w kształceniu politechnicznym [53]. Postulując z jednej strony ścisłe połączenie nauczania z pracą społeczno-produkcyjną, z drugiej zaś — zakaz korzystania z pracy dzieci w wieku do 16 lat oraz ograniczenie czasu pracy młodzieży w wieku do lat 20 [54]. Lenin pierwszy potępił utopijne i jednostronne w swych praktycznych założeniach koncepcje P. Błońskiego, który jako zasadnicze zadania szkoły widział pracę nad przygotowaniem „kwalifikowanych sił roboczych" dla państwa radzieckiego [55].

Znacznie bliższym koncepcjom leninowskim był nasz postępowy pedagog Władysław Spasowski, który był „zwolennikiem społecznej szkoły pracy twórczej, opartej na zasadzie wszechstronnego rozwoju jednostki ludzkiej, przygotowującej się do pracy produktywnej, szkoły stwarzającej z młodzieży budowniczych nowego społeczeństwa" [56]. Spasowski też najtrafniej zrozumiał leninowską koncepcję kształcenia politechnicznego, widząc w niej istotny czynnik w konsekwentnym zacieraniu rażących różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową [57].

---

[52] Cyt. z art. M. Bolechowskiej: *Kształcenie politechniczne — drogi jego rozwoju w ZSRR.* „Chowanna". R. III. XIII z. 3—4 s. 153 i nast.

[53] Lenin już w roku 1917 postulował bezpłatne i obowiązkowe, ogólne oraz politechniczne (zapoznające w teorii i w praktyce ze wszystkimi głównymi gałęziami produkcji) wykształcenie dla wszystkich dzieci obojga płci do lat 16; ścisły związek nauczania z pracą z broszury: *Materiały do rewizji programu partyjnego* s. 80. Szczegółowo poglądy Lenina na istotę i zadania kształcenia politechnicznego omówiła N. Krupska w art. pt. *Rola Lenina w walce o szkołę polityczną. (Pedagogika* w opracowaniu I. Szaniawskiego Wwa PZWS 1951 s. 133—139).

[54] Jw. s. 82.

[55] N. Krupska: *Praca i wychowanie* Wwa Iskry, 1959 s. 92. Koncepcje Błońskiego dotyczące szkoły pracy są omawiane szczegółowo m. in. w artykule M. Bolechowskiej: *Z rosyjskiej myśli pedagogicznej* drukowanym w „Chowannie" r. 1958 z. 5—6.

[56] L. Chmaj: *Kierunki...* s. 223—229 oraz: H. Kodecka-Chylińska: *Poglądy pedagogiczne Władysława Spasowskiego.* „Chowanna". R. II. XIII z. 3—4.

[57] Jw. oraz art. M. Bolechowskiej: *Kształcenie politechniczne i drogi jego rozwoju w ZSRR.* („Chowanna" 1959 r. z. 3—4).

Lenin niejednokrotnie wracał do tej sprawy, akcentując zawsze z ogromną siłą, że politechnizacja powinna być elementem ogólnego wykształcenia każdego człowieka [58]. Dla Lenina politechnizacja była nieodzownym warunkiem przezwyciężenia systemów starej, werbalnej na skrajnym intelektualizmie opartej szkoły [59].

ROLA NAUCZYCIELA W WYCHOWANIU

Dla pełniejszego obrazu zainteresowań pedagogicznych Lenina trzeba jeszcze wspomnieć o tym, że wśród różnych czynników wychowawczych na pierwsze miejsce wysuwa on nauczyciela, którego pod względem intelektualnym, moralnym i ekonomiczno-społecznym chciał postawić „na takim poziomie, na jakim nigdy nie stał, nie stoi i stać nie może w społeczeństwie burżuazyjnym" [60].

Lenin głębiej niż inni pojął rolę nauczyciela w wychowaniu mas ludowych dla komunizmu. Stwierdzał niejednokrotnie, że o poziomie szkoły i wychowania nie zadecydują ani programy, ani regulaminy, ale czynnikiem decydującym będzie osobowość nauczyciela. Dlatego też stawia on przed władzą radziecką programowe zadania: „wychować nową armię pedagogicznego, nauczycielskiego personelu, który musi być ściśle powiązany z partią, jej ideami, powinien być przesiąknięty jej duchem, powinien zbliżyć do siebie masy pracujące i przepoić je duchem komunizmu" [61]. Lenin w tej sprawie nie ograniczył się do ogólnego sformułowania słusznego postulatu, ale wskazał konkretne środki, które do realizacji postawionego celu powinny prowadzić. Stwierdził mianowicie, że „do takiego stanu rzeczy — (mowa o pozycji społecznej nauczyciela: przyp. J. Kw.) — powinniśmy zmierzać przez systematyczną, wytrwałą, uporczywą pracę zarówno nad podniesieniem jego poziomu ideowego, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem do jego rzeczywiście wysokiego powołania oraz — co jest najważniejsze, po trzykroć najważniejsze — nad poprawą jego sytuacji materialnej" [62]. Nauczyciel bowiem nie tylko ma poznać dziecko, nie tylko kierować jego rozwojem zgodnie z naturalnymi potrzebami i zainteresowaniami, ale przede wszystkim ma wychować człowieka ideowego, ofiarnego, uspołecznionego. Dla Lenina nauczyciel to przede

[58] W. I. Lenin: *O młodzieży.* (Art. *Perły projektomanii narodnickiej* s. 39 oraz *O wykształceniu politechnicznym* s. 321—323. Zob. też art. R. Polnego: *Leninowski plan politechnizacji szkolnictwa.* „Nowa Szkoła" 1960 r. nr 4.

[59] W. I. Lenin: *O młodzieży. Z listów z daleka* s. 267 z projektu programu RKP(b) s. 280. W oparciu o założenia Marksa i Lenina na Pierwszym Ogólnorosyjskim Kongresie Kształcenia Politechnicznego w sierpniu w 1930 r. został wypracowany i teoretycznie uzasadniony program kształcenia politechnicznego. XIX Zjazd KPZR w roku 1952 uznał kształcenie politechniczne za bardzo istotny element szkoły radzieckiej.

[60] W. I. Lenin: *O młodzieży. Kartki z dziennika* s. 344.

[61] W. I. Lenin: *Dzieła.* T. 34. s. 343, wyd. ros.

[62] W. I. Lenin: *Dzieła.* T. 33. *Kartki z dziennika.* Zob. też: *Myśli Lenina o oświacie ludowej* („Nowa Szkoła" 1960 nr 4).

wszystkim żarliwy wychowawca, człowiek i sercem, i rozumem związany ze sprawą rewolucji proletariackiej i wychowujący w procesie planowej zorganizowanej pracy dla tej sprawy [63]. Nie własna, wyizolowana ze społeczeństwa osobowość i sumienie pedagogiczne dyktuje mu kierunek pracy wychowawczej, ale kierunek ten wyznaczają postępowe siły społeczne, których zawsze winien być rzecznikiem [64].

Po nowemu rozumie też Lenin funkcję społeczną szkoły w ustroju socjalistycznym. Nie może ona ograniczać swych czynności do ślepej tresury młodocianych osobników — jak to czyniła szkoła burżuazyjna, nie wolno jej też zasklepiać się w werbalizmie ani ograniczać się do podawania suchej, oderwanej od życia wiedzy książkowej, ale „...szkoła powinna stać się narzędziem dyktatury proletariatu, tzn. nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz także transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących, w celu całkowitego zdławienia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego" [65].

LENINOWSKA TEORIA POZNANIA

Postulowany jako podstawowy aksjomat marksizmu związek teorii z praktyką znalazł swoje rozwinięcie nie tylko w leninowskiej teorii odzwierciedlenia, ale i w dążeniu do powiązania wszelkiej wiedzy teoretycznej, przyswojonej młodzieży w procesie nauczania, z potrzebami praktyki, z potrzebami budownictwa komunistycznego. Do tego zaś, by zbudować komunizm, „nie wystarczy sama tylko umiejętność czytania i pisania, nie wystarczy tu rozumienie tego, czym jest elektryczność: należy wiedzieć, jak ją technicznie zastosować w przemyśle, w rolnictwie i w poszczególnych dziedzinach przemysłu i rolnictwa" [66].

Tylko „wiążąc nierozerwalnie każdy krok działalności w szkole, każdy krok wychowania, kształcenia i nauczania z walką wszystkich ludzi pracy przeciwko wyzyskiwaczom — można wychować prawdziwych komunistów" [67]. Jedność teorii i praktyki jest siłą całej nauki marksizmu — i ona też decyduje o tym, że dopiero w ustroju socjalistycznym — kierującym się w swym praktycznym postępowaniu naukami Marksa i Lenina — nauka naprawdę toruje drogę praktyce [68].

---

[63] Zob. art. N. Krupskiej: *Lenin o oświacie i nauczycielu ludowym.* (*Pedagogika* w oprac. Szaniawskiego. Wwa PZWS 1951 s. 143—146).

[64] Myśl tę rozwinął J. Stalin, podkreślając z naciskiem, że „...stać się jednym z ogniw łączących masy chłopskie z klasą robotniczą — oto główne zadania nauczyciela". (J. Stalin: *Dzieła.* T. VII. s. 3. wyd. ros.).

[65] Z projektu programu RKP(b) s. 279.

[66] W. I. Lenin: *O zadaniach związków młodzieży.* (Zob. cyt. wyżej dzieło s. 306).

[67] Jw. s. 316.

[68] Szerzej na ten temat zob.: Wł. Krajewski: *Główne zagadnienia i kierunki filozofii.* Część II. *Antologia;* szczególnie zaś rozdział V *Problematyka rozwoju* oraz rozdział VI *Materia i świadomość* s. 94—148.

Jedność ta występuje z całą ostrością we wspomnianej wyżej leninowskiej teorii poznania. Wychodząc z podstawowych założeń materializmu dialektycznego i historycznego zakłada ona przede wszystkim dialektyczny i społeczno-historyczny charakter ludzkiego poznania [69]. Poznanie dokonuje się w świadomości ludzi żyjących w konkretnych warunkach społeczno-historycznych, ludzi, którzy mają określone potrzeby i zainteresowania w związku ze swym życiem i działalnością praktyczną. Wypada tu zwrócić uwagę na fakt, że w pracach marksistowskich spotykamy się z podwójnym rozumieniem podmiotu poznającego i procesu poznania. W pewnych przypadkach marksistowska analiza „traktuje proces poznawczy jako proces społeczny, a więc i poznający subiekt jako subiekt społeczny". Proces odbijania rzeczywistości w świadomości jest procesem społecznym dokonującym się w takich różnorodnych, historycznie zmiennych formach świadomości społecznej, jak nauka, sztuka itd.[70]. Niejednokrotnie jednak (zwłaszcza wtedy gdy piszącego interesuje głównie fizjologiczny mechanizm dokonującego się w mózgu procesu poznania) abstrahujemy od społeczno-historycznych koncepcji procesu poznania, a interesuje nas głównie indywidualny, niezależny od rozwoju społecznych form świadomości akt poznawczy [71].

Przy teoretycznej analizie procesu poznawczego nie wolno nigdy mieszać tych dwóch punktów widzenia, bo to może doprowadzić do bardzo poważnych nieporozumień naukowych [72].

Ze stanowiska metodologicznego byłoby osiągnięciem bardzo ważnym, gdyby psychologia i filozofia umiały wykazać w sposób naukowy, jaki jest stosunek poznania społecznego do poznania indywidualnego. Zatrzymamy się nieco przy zagadnieniu poznania indywidualnego [73].

Rozwijając marksowską metodę dialektycznej abstrakcji Lenin wskazywał na ograniczoność poznania zmysłowego (jednostkowego) i uzasadniał, że pełne poznanie musi być pojęciowym poznaniem istoty, a nie może zatrzymywać się na poznaniu jednostkowych zjawisk [74].

Leninowska teoria odbicia stoi na stanowisku obiektywnej prawdzi-

[69] Szczegółową analizę marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, jak i krytykę innych teorii znajdzie czytelnik w pracy M. Gordona pt. *Z zagadnień poznawalności świata*. Książka i Wiedza 1959, oraz art. H. Eistein: *O stylu filozofowania Leszka Kołakowskiego* — tudzież o „młodomarksowskiej" i engelsowsko-leninowskiej „teorii poznania". „Studia filozoficzne" 1959 nr 6(15), tam zaś szczególnie rozdział 4: *Wokół problemu prawdziwości poznania* s. 189—199 ... Ogólne uwagi na temat dialektycznej teorii poznania znajdzie czytelnik w książce A. Deborin: *Wstęp do filozofii materializmu dialektycznego*. Książka i Wiedza 1959 rozdz. VI i VII.

[70] B. Baczko: *Głos w dyskusji na sesji naukowej poświęconej Zeszytom Filozoficznym Lenina*. „Zeszyty problemowe nauki polskiej" z. 12, s. 239.

[71] Jw. s. 239—240 oraz ref. Cz. Nowinskiego w tymże zeszycie s. 68 i nast.

[72] Jw. s. 240 i nast.

[73] Zob. na ten temat art. Wł. Krajewskiego: *O leninowskiej teorii odbicia i subiektywnym uwarunkowaniu wrażeń zmysłowych*. „Nowa Szkoła" 1960 nr 4. Problem ten był też przedmiotem referatów i dyskusji na cyt. wyżej w sesji nauk. pośw. „Zesz. Filozof. Lenina"; patrz „Zesz. Problemowe" z. 12, s. 64 i nast.

[74] Zob. cyt. wyżej „Zeszyt Problemowy" s. 45, s. 54 i nast. (Ref. Cz. Nowinskiego).

wości naszego poznania (zgodność określonych treści naszej świadomości z obiektywną rzeczywistością). Poznanie nasze nie dokonuje się jednak w sposób mechaniczny. Jest ono wynikiem samodzielnego wysiłku człowieka, „który poznaje świat w procesie jego przekształcania i przy tym poznaje właśnie tak i o tyle, o ile pozwala mu na to jego społeczno-historyczna praktyka. Istotnym momentem tej praktyki jest świadomość, są dążenia, cele, sposób myślenia ludzi, grup społecznych, klas, które, jak stąd wynika, nie mogą nie mieć wpływu na proces poznania" [75].

Stąd też mówimy o subiektywnym charakterze poznania obiektywnej rzeczywistości, przyjmując, że na treść konkretnego poznania ma wpływ zarówno podmiot poznający, jak i aktualny przedmiot tego poznania (co absolutnie nie wyklucza obiektywnej prawdziwości naszego poznania). Bazująca na leninowskiej teorii poznania analiza treści świadomości poszczególnych ludzi wymaga nie konfrontacji myśli naszej z przedmiotem poznania, ale raczej konfrontacji treści świadomości (poznania) ze społeczno-historyczną sytuacją ludzi poznających, wymaga zbadania, jaki wpływ na nasze poznanie ma nasza praktyczna działalność społeczna [76].

Cz. Nowinski, analizując notatki Lenina zawarte w jego „Zeszytach Filozoficznych", dochodzi do stwierdzenia, że marksizm jako teoria poznania stoi konsekwentnie na stanowisku empiryzmu, jednak empiryzm ten różni się zasadniczo od tradycyjnego empiryzmu, który autor nazywa empiryzmem „kontemplacyjnym" (bierne, jednostronnie analityczne poznanie); empiryzm marksistowski jest rewolucyjny (poznanie aktywne, czynne, oparte o metodę analityczną — syntetyczną) [77].

Obok społecznej działalności w procesie naszego poznania biorą aktywny udział zmysły oraz intelekt. Współzależność tych trzech czynników w procesie pełnego poznania trafnie ujął Lenin w znanym sformułowaniu: „Od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki — taka jest dialektyczna droga poznania prawdy, poznania realności obiektywnej" [78].

Ta trafna myśl leninowska, wytyczająca drogi procesu naszego poznania, wskazuje równocześnie współczesnym nam teoretykom nauczania słabe strony dydaktyki XIX-wiecznej opartej na werbalizmie i formalizmie; ułatwia też poprawne rozumienie procesu nauczania, rzucając przy tym wiele światła na prawidłowe, zgodne z założeniami materialistycznej

[75] K. Martel: *Ideologia a nauka*. Wwa 1960 s. 67.
[76] K. Martel: *Ideologia a nauka*. Wwa 1960 s. 64. Szczegółowe rozważania na temat mechanizmu poznania ludzkiego znajdzie czytelnik w broszurze M. Gordona pt. *Z zagadnień poznawalności świata*. Książka i Wiedza 1959. Również w podręczniku *Zarys pedagogiki*, t. II. 1959 znajduje się opracowanie W. Okonia omawiające problem poznania s. 267—279.
[77] Zob. Cz. Nowinski: *Problematyka stosunku tego, co jednostkowe, i tego, co ogólne, w świetle „Zeszytów Filozoficznych Lenina"*. („Zeszyty problemowe nauki polskiej" z. XII. s. 27 i nast.).
[78] W. I. Lenin: Zesz. Fil. Wwa 1956 s. 145.

myśli pedagogicznej rozumienie zasad dydaktyki [79]. Leninowska myśl przywróciła jedność pracy i myśli, umocniła związek nauki z konkretnym życiem.

PODSUMOWANIE

Reasumując dotychczasowe rozważania stwierdzić trzeba, że wkład Lenina w rozwój socjalistycznej nauki o wychowaniu polega głównie na tym, że:

1. Rozwinął materialistyczną koncepcję człowieka społecznie i historycznie ukształtowanego (głównie przez uogólnienie praktycznych doświadczeń walk klasowych).

2. Stojąc na stanowisku materialistycznych i historycznych podstaw osobowości człowieka, kształtowanej w procesie jego społecznej działalności — Lenin sprecyzował wyraźnie stosunek świadomości do działalności, ułatwiając wychowawcom skuteczną walkę zarówno z ciasnym praktycyzmem, jak i z jałowym werbalizmem. Leninowska teoria „odzwierciedlenia" odcina się wyraźnie zarówno od intelektualizmu, jak i od pragmatyzmu, zarówno od koncepcji idealistycznych, jak i od naiwnego realizmu czy mechanistycznego materializmu.

3. Wychodząc z materialistycznych koncepcji człowieka, określił treść i zadania wychowania, które nie może być ujmowane ani z punktu widzenia autonomicznego procesu wewnętrznego rozwoju dziecka, ani z punktu widzenia odwiecznych wartości kulturowych, ani też ze stanowiska potrzeb środowiska społecznego statycznie pojętego, ale cele, treść i metody wychowania zawsze były i są podporządkowane polityczno-społecznym potrzebom klas, narodów i społeczeństw. Tym samym Lenin wykazał, że istnieje ścisły związek między rozwojem myśli pedagogicznej a dziejami walk klasowych, że pedagogika nigdy nie stanowiła systemu norm wykoncypowanych, oderwanych od życia i społeczno-wytwórczych potrzeb człowieka, ale zawsze była ona systemem zasad i norm, które uogólniały historyczne doświadczenie społecznie określonych klas.

Obrona tego doświadczenia należała do jej funkcji społecznej. Stawiając jasno sprawę stosunku problematyki wychowania do problemu społeczeństwa Lenin określił konkretnie, jakie są społeczne podstawy nauczania i wychowania i na czym powinno polegać społeczne wychowanie poszczególnych jednostek.

4. Rozwinął i skonkretyzował marksowską tezę o historycznym i klasowym charakterze wychowania. Udowodnił, że klasowy charakter wychowania w społeczeństwie kapitalistycznym polega nie tylko na tym, że wychowanie to jest narzędziem w rękach klas rządzących, ale i na

[79] Zob. „Chowanna" 1959. R. III. (XIX z. 4. art. Z. Mysłakowski: *Zasady nauczania i jej charakter*. „Nowa Szkoła" 1953.

tym, że może ono w pewnych warunkach być również narzędziem walki w rękach klas uciskanych, walczących o swe wyzwolenie. W okresie wielkich rewolucji socjalistycznych pedagogika i wychowanie nie może mieć adaptacyjnego charakteru, ale powinny być podporządkowane w pełni interesom rewolucji proletariackiej, która stwarza warunki dla pełnego wyzwolenia ludzkości. Wychowanie musi uwzględniać zarówno aktualne, jak i przyszłościowe potrzeby człowieka.

5. W wyniku analizy historii ucisku imperialistycznego i związanych z nim walk narodowo-wyzwoleńczych Lenin sformułował podstawowe zasady i treść wychowania w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu; leninowskie wskazania stanowią istotny element treści praktyki wychowawczej w państwach budujących socjalizm; efekty tej praktyki mierzyć można narastającą stale jednością i zwartością obozu socjalistycznego.

6. W oparciu o osiągnięcia nauk przyrodniczych, a przede wszystkim społecznych, Lenin wypracował własną koncepcję człowieka wszechstronnie rozwiniętego, wskazując równocześnie środki i sposoby, przy pomocy których takiego człowieka można wychować.

7. Polemizując z teoretykami tzw. „nowej szkoły" Lenin rozwinął szeroko i skonkretyzował marksowską koncepcję kształcenia politechnicznego, wskazując, że jedynie praca społecznie użyteczna ma wartości kształcące i wychowawcze.

8. Leninowi zawdzięcza pedagogika socjalistyczna jedną z podstawowych swoich zasad, mianowicie zasadę kształtowania osobowości człowieka przez stawianie mu do wykonania konkretnych i stale rosnących zadań. Zasada ta jest uogólnieniem doświadczeń rewolucyjnego ruchu robotniczego. Z tego samego źródła wywodzi się też zasada wychowywania komunistów w duchu świadomej dyscypliny.

Leninowska nauka o przeobrażającej roli rewolucyjnej działalności człowieka, o wychowawczej roli wszelkiej działalności społecznej, o konieczności wiązania teorii z praktyką, o roli tej praktyki w procesie poznania, o konieczności uwzględnienia w wychowaniu wszechstronnie rozwiniętego człowieka elementów kształcenia politechnicznego — jest aktualnie dla nas szczególnie ważna. Przystępujemy bowiem do zasadniczej reformy systemu kształcenia, do gruntownej rewizji tradycyjnej treści i metod wychowawczych, by szkołę zbliżyć do życia.

W tej pracy wskazania Lenina mogą nas uchronić od popełnienia niejednego błędu. Leninowska teoria pedagogiczna może i powinna odegrać u nas rolę twórczej inspiracji naukowej do podjęcia badań nad takimi problemami, jak:

1. Sprzeczności antagonistyczne i nieantagonistyczne, ich odzwierciedlenie w świadomości dzieci i młodzieży oraz sposoby przezwyciężania (specyfika wychowania okresu przejściowego).

2. Wychowawcza i kształcąca rola pracy.

3. Wychowawcze znaczenie zorganizowanych kolektywów młodzieżowych.

4. Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe.

5. Teoria odzwierciedlenia w odniesieniu do różnych przedmiotów nauczania i w zastosowaniu do pracy dydaktycznej na różnych poziomach nauki.

6. Rola organizacji młodzieżowych w wychowaniu nowego człowieka.

7. Funkcja nauczyciela w szkole i w środowisku budującym nowy ustrój społeczny.

Przedmiotem badań powinna być cała rzeczywistość, w której rośnie nowy człowiek, aktywny budowniczy ustroju socjalistycznego.

Należyte zrozumienie wskazań materialistycznej teorii wychowania pomoże nam zarówno w dokonaniu rewizji programu nauczania i wychowania, jak i w weryfikacji metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

KAZIMIERZ MOROZ

WYCHOWANIE KOLEKTYWNE A WYCHOWANIE SPOŁECZNE

I. FILOZOFICZNE UZASADNIENIE KOLEKTYWIZMU JAKO CELU WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

Określenie źródeł celu wychowania i jego uzasadnienie w pedagogice może się opierać i rzeczywiście opiera na różnych podstawach. Tymi podstawami mogą być źródła historyczne, aktualne badania naukowe, np. z zakresu psychologii młodzieży, socjologii, ekonomii, polityki, etyki — zawierające często domyślne poglądy na cele wychowania. Rozmaitość tych poglądów ma swoje źródła w odmiennych pojmowaniach celów życia ludzkiego: miejsca i roli człowieka na świecie, jego stosunków z innymi ludźmi, stosunków między ugrupowaniami ludzkimi i sposobów uzasadniania tych stosunków. To pojmowanie celów życia wyrażone jest w poglądach na świat, na życie i pracę człowieka, na ich wartość. Odmiany tych poglądów znajdujemy np.:

w pojmowaniu istnienia oraz wartości świata i człowieka, np. wyrażone w różnych kierunkach filozoficznych;

w pojmowaniu możliwości i sensu poznania ludzkiego, np. zawarte w teorii poznania;

w ideach społeczno-politycznych, których wyrazy znajdujemy, np. w poglądach na wolność, równość, sprawiedliwość, naród, państwo;

w ideach kultury, np. w pojmowaniach postępu;

w systemach etycznych, np. w ich poglądach na moralność, uzasadnioną na podstawach religijnych czy filozoficznych.

Te pojmowania postaw i celów życia mogą w poglądach na cele wychowania osiągać zgodność wtedy, gdy opierają się na tych samych założeniach filozoficzno-światopoglądowych, ale i wtenczas przy określaniu tych celów w szczegółach mogą między nimi zachodzić różnice. Ostatecznie jednak główne źródła uzasadnień celów wychowania można upatrywać w ich podstawach filozoficzno-światopoglądowych. Rozpatrywanie tych podstaw może polegać na analizie założeń i charakteru społecznego uznawanej przez społeczeństwo filozofii. Zgodnie z tymi podstawami mogą być śledzone ich konsekwencje w celach wychowania i ich realizacji. Z filozoficzno-światopoglądowego uzasadnienia pojmowania człowieka i życia społecznego wypływają szczegółowe cechy ideału wychowawczego oraz jego skutki polityczno-społeczne.

W społeczeństwie budującym ustrój socjalistyczny głównym celem wychowania jest przygotowanie młodego pokolenia do budownictwa socjalizmu. Istotną stroną tego celu jest wychowanie człowieka kolektywnego.

Materializm historyczny stwierdza, że istotnym składnikiem rozwoju społecznego są zmiany stosunków własności w społeczeństwie.

Zniesienie prywatnej własności sił wytwórczych w ustroju socjalistycznym stało się podstawą ich zgodności ze stosunkami produkcyjnymi — w miejsce ich dotychczasowej sprzeczności.

Uspołeczniona własność środków produkcji stała się źródłem nowych form życia społeczeństwa, opartych o nowe prawo, zasadniczo odmienne od praw społeczeństw przedsocjalistycznych.

Naukowe więc uzasadnienie kolektywizmu zawiera się w nauce materializmu historycznego o przekształcaniu się struktury społeczeństwa przechodzącego od kapitalizmu do socjalizmu. To uzasadnienie polega na stwierdzeniu, iż produkcja jest zawsze i we wszystkich warunkach produkcją społeczną, że aby produkować, ludzie wchodzą ze sobą w określone związki i stosunki i tylko w granicach tych związków i stosunków odbywa się produkcja, która jest podstawą życia społecznego [1].

W tym wzajemnym związku, między rozwojem sił produkcyjnych a stosunkami produkcyjnymi, ważną rolę odgrywa wychowanie „dla kolektywu". Charakter człowieka kolektywnego staje się w społeczeństwie socjalistycznym poważną siłą zarówno, gdy idzie o powstawanie nowych stosunków produkcyjnych w nowej strukturze społecznej, jak też o doskonalenie samych sił produkcyjnych.

Jedność interesów życiowych i światopoglądu w społeczeństwie socjalistycznym znajduje swe uzasadnienie w samym pojmowaniu istoty człowieka. Człowiek w tej filozofii jest pojmowany jako zależny od materialnych warunków życia, zwłaszcza przyrodniczych i społecznych, które decydują o formie jego życia, o jego pracy i miejscu na świecie. Ta marksistowska koncepcja człowieka i społeczeństwa przezwycięża zarówno stanowiska idealizmu, jak i tradycyjnego materializmu w pojmowaniu stosunków: człowiek i świat. Zrywa ona z idealistycznym pojmowaniem tego stosunku, z jego absolutyzowaniem przedmiotu jako jaźni i z wulgarnym materializmem, który absolutyzował przyrodę — nie doceniając społeczno-historycznej strony życia i jej znaczenia dla człowieka. Marksizm pierwszy ukazał wzajemny związek człowieka i przyrody. Marks odkrył tajemnicę, źródło jedności subiektu i obiektu w najbardziej podstawowych właściwościach życia społecznego człowieka, w praktyce materialnej, stanowiącej podstawę jego życia" [2].

Życie i praca człowieka są tu pojmowane jako porządek realnej rzeczywistości, jej stawania się i rozwoju. Odkrywanie praw tego rozwoju i wyzyskanie ich dla doskonalenia warunków bytu i samego człowieka to kierownicze idee zarówno dla życia społecznego, jak i złączonego z nim wychowania. Rozwój ten jest wyznaczony przez dialektykę powstawania sprzeczności w dawniejszym ustroju między siłami produkcji a stosun-

[1] Por. K. Marks: *Praca najemna i kapitał*. Książka 1947, s. 31.
[2] K. Martel: *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego*. Warszawa 1958 Książka i Wiedza s. 10.

kami produkcyjnymi. Doskonalące się z postępem nauk prawa dialektyki wskazują zarazem drogę i kierunek tego rozwoju. Tworzenie się nowego ustroju, bezklasowego społeczeństwa, jest uwarunkowane walką, która prowadzi do stopniowego osiągania równości i zgodności między ludźmi. Ta koncepcja człowieka i życia społecznego zawiera konsekwencje dla charakteru samego wychowania społecznego, dla jego głównego celu, którym jest wychowanie dla nowego typu zbiorowości ludzkiej.

Poszukiwania odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące socjalistycznego wychowania społecznego prowadzą przede wszystkim do stwierdzenia, że człowiek w określonych obiektywnie warunkach życia i pracy tworzył i tworzy więzi społeczne w toku własnej działalności, tworzy też samego siebie. Nie jest biernym wytworem istniejących stosunków społecznych.

Celem wychowania w społeczeństwie socjalistycznym musi zatem być wychowanie „dla kolektywu". Treścią tego celu jest realizowanie socjalizmu wraz z jego zasadą kolektywizmu. Formą organizacyjną wychowania jest kształtujący się, świadomy i zwarty kolektyw.

Tak więc określenie i realizacja celu wychowania socjalistycznego są uwarunkowane typem ustroju socjalistycznego, wspólnotą i jednością życia oraz prawami tego życia, które są sformułowane w materializmie historycznym. Wszystko to stanowi naukową podstawę celu wychowania, którego zasadnicza treść wywodzi się z zasady kolektywizmu. Zasada ta ma swoje uzasadnienie w filozofii społecznej materializmu historycznego. Koncepcja wychowania „dla kolektywu" jest wywiedziona z tej filozofii, a nie wyłącznie z opisu i psychologicznej analizy procesu wychowawczego.

Ale obok tej treści cel wychowania zawiera pewne szczególnie charakterystyczne cechy. Zawiera w sobie także ideę walki o zwycięstwo skolektywizowanego proletariatu. Kolektywizm jest naczelną zasadą proletariatu, która przenika wszystkie dziedziny jego życia. Proletariat był i jest głosicielem oraz realizatorem zasady kolektywizmu. Skondensowanym wyrazem zasady kolektywizmu jest hasło: „Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!" Realizacja tego hasła może się dokonać także przez wychowanie kolektywisty.

II. ZAGADNIENIE CELÓW WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W NIEKTÓRYCH TEORIACH PEDAGOGICZNYCH

Każdy system pedagogiczny przyjmuje jako punkt wyjścia i podstawę dla „swego wychowania" odpowiedź na pytanie: czym jest człowiek? To zaś określenie punktu wyjścia umożliwia wskazywanie melioratywnego kierunku w przekształcaniu wychowanka, przez znalezienie odpowiedzi na pytanie: jakim wychowanek w przyszłości być powinien?

W oparciu o tę koncepcję mogą być opracowywane podstawowe zagad-

nienia wychowania społecznego w warunkach budującego się socjalizmu, mogą być poszukiwane obiektywne i naukowo uzasadnione odpowiedzi na pytania, dotąd w teoriach pedagogicznych wychowania społecznego nie rozwiązane:

Jak doprowadzić do zgodności myśli, uczuć i postępowania ludzi, będącej warunkiem głównym życia społecznego?

Jak wychować ludzi dla tej zgodności i zarazem uchronić od przekreślenia ich indywidualności? [3]

1. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice naturalistycznej

Pedagogika naturalistyczna, zgodnie ze swoim pojmowaniem człowieka, podstawę dla wychowania znajdowała w więzi społecznej, w jednakowej ogólnoludzkiej psychice lub też we wrodzonych i potencjalnych zadatkach ludzi, które rozwijają się w ciągu ich życia.

Założeniem pierwszej odmiany teorii wychowania społecznego było przyjęcie „prawa natury" jako bliżej nieokreślonej siły, która kieruje przyrodą i postępowaniem człowieka. Czasami było ono związane z religijną koncepcją światą i człowieka, czasem z koncepcją przyrodniczą. Tak pojmowane „prawo natury" było kryterium życia społecznego i indywidualnego. Rozwój społeczny stawał się wynikiem niezmiennych i niezależnych od człowieka praw natury. Twierdzenie, że „istota" człowieka i życia społecznego ma strukturę „gotową", nakazywało odróżniać w procesie wychowania tę właśnie „prawdziwą istotę" człowieka od jej empirycznego urzeczywistnienia. To „urzeczywistnianie się" idealnej, ogólnoludzkiej natury człowieka oraz życia społecznego, z niej wywiedzionego, stawało się ideałem wychowania danym „z góry", w pełni nigdy nie osiągalnym. Stąd cele wychowania formułowano jako dążenie do „wewnętrznej" doskonałości jednostki, do przezwyciężenia wad natury ludzkiej wychowanie głębokiej, wybitnej indywidualności, kształtowanie dziecka zgodnie z nieokreślonymi bliżej jego naturalnymi potrzebami itp. Główny sens tych „ideałów" wychowania polegał na izolowaniu działalności wychowawczej od rzeczywistego życia i jego warunków społecznych, na maskowaniu ukrytego dążenia do przystosowania wychowanków do istniejącego układu tych warunków.

Druga odmiana teorii naturalistycznej w uzasadnieniu wychowania społecznego posługuje się pojęciami wrodzonych, potencjalnych zadatków i ich rozwoju. Wrodzone instynkty i popędy społeczne oraz ich rozwój, odbywający się przez samo życie społeczne, stawały się dla niej podstawą społecznego wychowania. Odwoływano się w wychowaniu do społecznej natury dziecka, mówiono o spontanicznym, społecz-

[3] Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika zasad.* „Muzeum" Rocznik LIII czerwiec 1938 s. 2 i nast.

nym jego rozwoju, o instynktowych tendencjach do zrzeszania się i zaspokajania potrzeb życiowych.

To autonomiczne pojmowanie rozwoju psychiki dziecka, uwarunkowanej jedynie biologicznym wzrostem, przestało się jednak wkrótce liczyć z zewnętrznymi, obiektywnymi uwarunkowaniami. Co więcej, psychologizm i subiektywizm tej odmiany pedagogiki naturalistycznej eliminował właściwie wychowanie społeczne na rzecz wychowania indywidualistycznego. Polegać ono powinno na wychowaniu przedsiębiorczości i zdolności dostosowania się do warunków życia otoczenia uzgodnionego z jego indywidualizmem. Adaptacyjny rys tej odmiany pedagogiki naturalistycznej był pojmowany jako samorzutne dostosowywanie się wychowanka do środowiska.

Było to zatem wychowanie również typu subiektywnie, a nie obiektywnie społecznego, kierujące wychowanka nie ku określonym obiektywnym celom i zadaniom świata zewnętrznego, lecz ku subiektywnemu wyżywaniu się społecznemu w środowisku.

Te obie odmiany pedagogiki naturalistycznej przyjmują za podstawę wychowania społecznego konieczność przyrodniczą. Prawidłowość przyczynowa i konieczność przyrodnicza uzasadniają tu wychowanie społeczne. Teorie te jednak nie rozwiązują drugiego zagadnienia wychowania społecznego, jak godzić to wychowanie z indywidualizmem jednostki. Różne bowiem odmiany pedagogiki naturalistycznej głoszą przede wszystkim indywidualizm życia psychicznego, łącząc go z niepowtarzalnością biologicznego organizmu jednostki.

2. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice ideałów

Inne pojmowanie człowieka, a z tym i inne podstawy i uzasadnienia więzi społecznej głoszą kierunki pedagogiki ideałów[4]. W przeciwieństwie do pedagogiki naturalistycznej widzą one w obrazie człowieka przede wszystkim jego stronę duchową, a nie naturalistyczną[5]. Człowiek, zdaniem zwolenników tych kierunków, jest „dwoisty w swym człowieczeństwie", to znaczy, iż jest on zarazem podmiotem, który może rozważać sam siebie, i przedmiotem, rozważanym przez siebie.

Kierunki te głoszą, iż podstawą zgodności społecznej nie może być konieczność przyrodnicza i przyczynowa prawidłowość. Podstawą tej zgodności może być tylko wolna wola jednostek, które przyjmują określone, ważne dla wszystkich, idee i zasady, a jednak wedle uznania tych jednostek. Pedagogika ideałów zwalczała w wychowaniu społecznym kierunki pedagogiki naturalistycznej za ich naturalizm, psychologizm i indywidualizm, za nastawienie subiektywne i lekceważenie obiektywnych

[4] Bogdan Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 338 i nast.
[5] Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika zasad* s. 4 i nast.

wartości humanistycznych, wynikłych z porządku historyczno-społecznego [6]. Tym błędom pedagogiki naturalistycznej przeciwstawiała pedagogika ideałów postulat uczestniczenia w świecie ludzkim, w „rzeczywistym" życiu społecznym jednostek, w którym powstaje zgodność ich psychiki i społecznego działania w oparciu o zasady i ideały, a nie o przyczynową konieczność. W celach wychowania społecznego pedagogika ideałów przeciwstawiała jako wieczne antynomie: wychowanie człowieka wychowaniu obywatela, wychowanie jednostki wychowaniu społeczeństwa. Wychowanie to jednak nie liczyło się z rzeczywistym i konkretnym wydziedziczaniem ludzi z ich prawdziwego obywatelstwa, z państwowości i narodowości przez nierówność klasową, przez różnicę poglądów na cele życia, pracę, obowiązki, jakie uznawali wyzyskiwani przeciw wyzyskującym, przez upośledzenie większości ludzi w ich codziennym życiu społeczno-ekonomicznym. Wymienione cele wychowania pedagogiki ideałów mają swoje uzasadnienie w przyjętej przez tę pedagogikę filozofii człowieka i życia społecznego. To uzasadnienie ma charakter oderwany od faktycznej rzeczywistości społecznej, nie liczy się z realnym i prawdziwym procesem kształtowania się człowieka i życia społecznego. Pojmuje ono proces wychowania jako realizację gotowych, niezmiennych idei, które w sposób niedoskonały mogą być wzburzone w psychice ludzkiej. W ten sposób nierealność i dowolność celów wychowania, wziętych z filozofii idealistycznej, sprawiają, iż rzeczywisty proces wychowawczy zmierzający do przeszczepienia takich idei jest w swym charakterze podobny do wychowania opierającego swój ideał na ogólnoludzkiej naturze człowieka.

Pedagogika ideałów staje się więc pokrewna pedagogice naturalistycznej. Zarzucając pedagogice naturalistycznej oderwanie się od świata społecznego sama oddaliła się od realnej rzeczywistości ludzkiej, przedstawiając ją jako odbicie odległych utopijnych ideałów. Swymi postulatami w zakresie raz na zawsze wytkniętych celów i treści wychowania społecznego stawała się ona narzędziem hamowania rzeczywistego rozwoju społecznego.

3. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice amerykańskiej

Dążenie do przezwyciężenia trudności w wychowaniu społecznym pedagogiki naturalistycznej i pedagogiki „ideałów" znajdujemy w kierunkach pedagogiki pragmatyzmu.

Podstawa i uzasadnienie wychowania społecznego w kierunkach pedagogiki p r a g m a t y z m u mają swe źródła w tej filozofii, w jej pojmowaniu człowieka i świata.

1. „Człowiek — twierdzi Dewey — to grudka reagującej proto-

[6] Bogdan Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 163—165.

plazmy" [7]. Świat jest wielopostaciowy, jest empiryczną, pluralistyczną wielkością zjawisk. Stosunek człowieka do świata, życie społeczne człowieka i jego miejsce w świecie nie dadzą się jednoznacznie określić. Człowiek jest istotą działającą w świecie i zarówno człowiek, jak i świat są ciągłym stawaniem się, podlegającym przypadkowi, który nie daje się przewidzieć na zasadzie przyczynowego uwarunkowania. Zjawiska świata stanowią kontinuum. Dlatego nie da się określić, na czym polega różnica tego, co subiektywne, od tego, co obiektywne, tego, co jednostkowe, od tego, co ogólne, tego, co jest organizmem, od tego, co jest środowiskiem, tego, co biologiczne, od tego, co społeczne, tego, co jest społeczne, od tego, co jest niespołeczne. Nie jest to możliwe, zdaniem Deweya, gdyż „twierdzenie, że przyroda istnieje przed i niezależnie od poznania, jest prawdą" [8], a „...świat tak codziennego życia, jak i nauki, jest tworem naszego rozumu" [9].

W zjawiskach społecznych Dewey nie widzi niczego prawidłowego, poddającego się uogólnieniu: wszystko w tych zjawiskach — zdaniem Deweya — jest indywidualne, jednorazowe i niepowtarzalne [10].

W rozwoju życia społecznego człowieka nie można odróżnić drogą rozumowań jednej fazy od drugiej, gdyż cechuje je nieprzerwana ciągłość, w której organizm jest środowiskiem, a środowisko organizmem. „Wzrost lub wzrastanie jako rozwój nie tylko fizyczny, ale także intelektualny i moralny, jest jednym z przykładów objaśniających zasadę ciągłości" [11]. Zasada ciągłości stanowiąca negację d y f e r e n c j a c j i jest podstawową zasadą w teorii Deweya. Na zasadzie ciągłości jest oparta podstawowa metoda badania Deweya, określona jako metoda t r a n s a k c j i. „Transakcja to taka metoda, w której systemy opisywania i nazywania zajmują się aspektami i fazami bez odniesienia ich do elementów lub innych przypuszczeń, rozdzieleń lub niezależności, istot czy realności" [12]. „Transakcja to podstawowa, najogólniejsza, wszystko obejmująca metoda, jedynie naukowa w obecnych czasach" [13].

„To, co w filozoficznych sporach na temat człowieka i świata było rozdzielone na wewnętrzne i zewnętrzne, na ja i nie ja, subiektywne i obiektywne, jednostkowe i społeczne, prywatne i publiczne, w rzeczywistości są to partie życiowych transakcji" [14].

Dewey, nie odróżniając specyfiki świata ludzkiego od specyfiki świata przyrody, wiąże wszelkie przejawy życia społecznego nierozerwalnie

[7] P. K. Crosser: *Nikilizm Johna Deveya*. Tłum. ros. z ang. J. S. Iwanowa. „Izdatielstwo Inostronnoj Litieratury" Moskwa 1958. Tytuł oryg. Paul K. Crosser: *The nikilizm of John Devey*, „Philosophical Library" New Jork 1955 s. 14.
[8] J. Dewey: *Problems of Men* s. 35.
[9] Tamże, s. 195.
[10] P. K. Crosser: *Nikilizm...* s. 14.
[11] J. Dewey: *Doświadczenie i kształcenie* s. 28.
[12] J. Dewey and A. Bentley: *Knowing and the Known* s. 60.
[13] Tamże s. 108.
[14] J. Dewey and A. Bentley: *Knowing and the Known* s. 108.

z biologiczną naturą człowieka i obie sfery traktuje jako wzajemnie oddziałujące na siebie, splecione z sobą i nie dające się oddzielić. W tym wzajemnym oddziaływaniu, tworzącym proces społeczny, zdaniem Deweya, działalność jednostek, ich wola, wola indywidualności ludzkiej, gra główną rolę. „Kierunek w rozwoju społeczeństwa — pisze Dewey — zależy od wyboru i aktywnego postępowania poszczególnych jednostek." [15]

Koncepcja społecznej kontroli jest charakterystyczna dla poglądów Deweya na podstawowe problemy wychowania społecznego. Przedstawia ją Dewey na przykładzie analizy gry. Normy określające przebieg gry są w niej najważniejsze, bez nich nie ma gry. W wypadku sporu w grze rozstrzyga pośrednik, którym jest osoba lub zespół osób: gdy zabraknie pośrednika, przebieg gry zniekształca się, a nawet ona sama ulega zahamowaniu. Pośrednik spełnia funkcje kontroli społecznej. [16] Dewey ukazuje niektóre cechy kontroli podobnych sytuacji. Po pierwsze, same normy są częścią gry. One nie znajdują się poza nią. Dewey subiektywizuje fakt podporządkowania się normom gry przez grających: zgodnie z założeniami swej zasady, kontinuum, nie odróżnia faktu ustanowienia norm od podporządkowania się im w grze, rozszerza subiektywne pochodzenie normy na jej treść obiektywną. Ignoruje obiektywne istnienie treści tych norm jako istniejącej podstawy gry, gdy twierdzi:

„Skoro gra przebiega dostatecznie gładko, grający nie odczuwają, że podporządkowują się zewnętrznemu wpływowi, lecz że po prostu grają"[17].

Nie odczuwają przy tym, że są kontrolowani przez normy, kontrola ta istnieje więc „bez naruszenia ich wolności" [18]. Tak samo dzieje się w wypadkach zgodnej działalności grupy społecznej, np. zgodnej rodziny, wszędzie... nie jest to wola lub życzenie jakiejś jednej osoby, która ustanawia porządek, lecz dynamiczny duch całej grupy" [19].

Widoczne uznawanie przez grającego rzekomo obiektywnej normy odbywa się nie ze względu na uznanie obiektywnej jej wartości, ale ze względu na automatyzm działania zgodnego z innymi, ze względu więc na subiektywny charakter jego postępowania. Główna rola normy nie tkwi zatem w tym, że stosowanie się do niej wypływa z obiektywnej jej wartości, lecz w subiektywnym jej respektowaniu. To subiektywizowanie roli normy odnosi się też do całości pracy wychowawczej.

W świetle tego stanowiska zachowanie wolności stosującego się do normy nie leży w świadomym ograniczaniu siebie na rzecz jej wartości, lecz raczej w nawyku lub naśladownictwie ogółu. A wtedy jest to wolność negatywna: działający nie odczuwa, iż jest przez normę krępowa-

[15] J. Dewey: *Problems of Men* s. 374.
[16] J. Dewey: *Doświadczenie i kształcenie* s. 55.
[17] J. Dewey: *Doświadczenie i kształcenie* s. 56.
[18] Tamże, s. 58.
[19] Tamże, s. 58.

ny, brak tu elementu realnego pogodzenia indywidualizmu z uspołecznieniem.

„Kontrola indywidualnych czynów podlega wpływowi całej sytuacji, w którą zaangażowane są jednostki, w której są współpracującymi lub wzajemnie wpływającymi na siebie stronami".[20]

W odniesieniu do pedagogiki ogólna zasada kontinuum jest zawarta w pojmowaniu rozwoju fizycznego, intelektualnego i moralnego. Na tej zasadzie opierają się również szczegółowe poglądy Deweya na proces wychowania. Wyrażają się one w pojmowaniu środków i celów pracy wychowawczej. Dewey akcentuje przede wszystkim dobór właściwych środków dla osiągania „pożytecznego celu". Ten „pożyteczny cel" nie jest jednak wcale określeniem trwałego kierunku pracy wychowawczej, lecz właśnie nadaje on jej charakter bezkierunkowy. Jest on określony jako dążenie do osiągnięcia tego, co bezpośrednio służy do rozwiązywania bieżącej sytuacji. Cele są więc wielorakie, o dorywczej użyteczności, pluralistycznej, bez jednolitego kierunku. Nie ma też jednolitych, stałych norm, które określałyby, jakie wyjście z sytuacji posiada wartość. Przyjmuje się raczej, iż „zdrowy rozsądek" oparty o znajomość praw nauki wskaże, co jest dodatnie, a co ujemne. Zasada scientyzmu, kierując działaniem poszczególnych ludzi, ma zarazem prowadzić ich do jedności, do rozwoju i postępu społecznego.

Również inne kierunki pragmatycznej pedagogiki, nawet przeciwstawne poglądom Deweya, w podstawach wychowania społecznego zachowują ten sam charakter. Tak np. esencjalizm, choć przeciwstawia się skrajnemu subiektywizmowi, a uznaje obiektywizm, w wychowaniu moralnym i społecznym zachowuje zasadę scientyzmu.[21] Kierunek esencjalizmu, oparty o filozofię neorealizmu, podstawy wychowania społecznego upatruje w naturalnych prawach grupy i jednostki: wychowanie to powinno prowadzić do uzgodnienia naturalnych potrzeb jednostki z potrzebami grupy. Wychowanie oparte o naturalne prawo jednostki i wypełnianie przez nią naturalnych obowiązków wobec innych stanowi podstawę przygotowania młodzieży do życia społecznego. Ostatecznie jednak głównym zadaniem wychowania społecznego w tych różnych sytuacjach pedagogicznych jest wychowanie dla demokracji amerykańskiej. Jego treść stanowią różne rodzaje działalności społecznej. W tej działalności przestrzegać należy dwóch naczelnych dyrektyw: wolności i rozumnego koordynowania sprzeczności w celu najkorzystniejszego ich rozwiązywania.

Również pedagogika esencjalizmu w swej odmianie neoidealistycznej głosi postulaty obiektywizacji filozoficznych podstaw wycho-

[20] Tamże, s. 57.

[21] Por. K. Sośnicki: *Pedagogika esencjalizmu w USA* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958 nr 4.

wania społecznego. Według tego kierunku podstawą wychowania społecznego powinny być naczelne idee dobra i prawdy posiadające walor obiektywnych wartości. I tu wychowanie dla demokracji amerykańskiej stanowi główną treść wychowania społecznego: jednak główne zasady tej demokracji znajdują podstawę nie w „naturalnych prawach" człowieka, lecz w zasadzie liberalizmu, która ma swe źródła w naczelnej idei dobra, wolność jest bowiem jedną z odmian idei dobra.

Pomimo dążeń esencjalistów do przezwyciężenia subiektywnego i indywidualistycznego pojmowania wychowania na rzecz obiektywizmu pozostają oni na pozycjach pragmatystycznej filozofii społeczeństwa Deweya. Źródłem tego jest ich pluralistyczne pojmowanie świata i życia człowieka. Nie rozpatrują oni go według jednej naczelnej idei, jednej naczelnej wartości, obejmującej całość człowieka i jego miejsce na świecie. Obiektywna wartość dla neorealistów tkwi w realnym człowieku i jego potrzebach, dla neoidealistów w rzeczywistości idealnej poza człowiekiem. W obu odmianach brak kryteriów dla określenia treści naczelnych idei demokracji: prawa natury, dobra i wolności. W rezultacie wolność ma charakter płynny. Nieokreśloność zasadniczych wartości powoduje nieokreśloność i dowolność działania w życiu społecznym.

Niemożność określenia celu i jednolitych kryteriów dla treści działalności społecznej pociąga za sobą niemożność określenia jednolitego celu i treści działalności wychowawczej, a więc także jasno określonej koncepcji wychowania społecznego. Stąd pedagogika esencjalizmu natrafia na trudności w rozwiązywaniu zagadnień wychowania. W szczególności głoszony przez nią kult indywidualizmu wskazuje na ścisły jej związek z pedagogiką pragmatyzmu. Utrzymuje ona bowiem zasadę indywidualizmu w wychowaniu, mimo iż pragnie ją w dziedzinie nauczania ograniczyć przez „obiektywizm". Nie może jednak konsekwentnie przeprowadzić ani koncepcji obiektywizacji procesu wychowania, ani ograniczenia jego indywidualistycznego charakteru. Społeczno-polityczną podstawą indywidualizmu wychowania społecznego w jej różnych kierunkach jest przede wszystkim fakt uwarunkowań płynących z prywatnych i indywidualnych form własności środków produkcji i stosunków produkcyjnych, z charakterystycznym dla nich liberalizmem gospodarczym i zasadą wolnej konkurencji.

4. Podstawy wychowania społecznego w pedagogice kultury

Znaczne ograniczenie tendencji subiektywizmu, psychologizmu i indywidualizmu w pojmowaniu wychowania społecznego znajdujemy w pedagogice kultury.[22] Pedagogika ta bowiem opiera się na innej

[22] Por. K. Sośnicki: *Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny*, „Nowa Szkoła" 1947, nr 4.

filozofii człowieka i życia społecznego niż kierunki dotąd rozpatrywane. Głosi ona, że specyficzną cechą człowieka wśród innych istot żyjących jest jego zdolność tworzenia i użytkowania kultury. Wśród różnorodnych dóbr kultury, które człowiek tworzy, odbiera i wśród których żyje, są dobra społeczne. Podstawą tych dóbr jest wprawdzie świat natury i doświadczenia, ale dzięki działalności człowieka świat ten jest przetwarzany w świat kultury. Tak więc działalność człowieka, kierowana przez jego myśl, uczucia i wolę, przynosi w rezultacie różnorodne dobra kultury, wśród nich dobra społeczne. To zaangażowanie człowieka w procesie życia kulturalnego powoduje konsekwencje dla celu wychowania: jest nim wychowanie świadomych odbiorców i współtwórców dóbr kultury.

Ale wychowanie odbiorców dóbr kultury w indywidualistycznej odmianie tej pedagogiki jest uwarunkowane istnieniem u odbiorcy indywidualnych zadatków i subiektywnych możliwości dla takiego odbioru. Obiektywistyczne zaś kierunki pedagogiki kultury w tych właściwościach dóbr kultury, które są obce indywidualności człowieka, widzą ich najważniejszą rolę wychowawczą, rozszerzają bowiem i wzbogacają one ją przez to, iż są dla niej nowe.

Kierunki pedagogiki kultury, zarówno w swej indywidualistycznej, jak i obiektywistycznej odmianie, nie określają treści dóbr kultury, na których i dla których miałoby się wychowanie odbywać. Nie odpowiadają one na pytanie: dla jakiej kultury ma się odbywać wychowanie? Omijają one w ten sposób najistotniejszą sprawę w wychowaniu społecznym. Oznaczałoby to, iż zdaje się być dla nich obojętne, jakie siły przewodzą kulturze, i to zarówno kulturze materialnej, jak i duchowej. Uznają one wprawdzie rozwój stosunków społeczno-politycznych, postulują postęp w tym rozwoju, ale postęp ten nie polega na zasadniczych przemianach tych stosunków, lecz zakłada się, iż ogólny charakter kultury jest trwały i niezmienny.

III. RÓŻNICE ZACHODZĄCE MIĘDZY NIEKTÓRYMI ZAŁOŻENIAMI CELÓW WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W PEDAGOGICE BURŻUAZYJNEJ I PEDAGOGICE SOCJALISTYCZNEJ

Problem wartości i celów wychowania społecznego

W PEDAGOGICE BURŻUAZYJNEJ

Wychowanie społeczne opiera się na zasadzie pluralizmu wartości. W skrajnie realistycznych odmianach, jak np. w pedagogice pragmatystycznej, wartości te są względne, zależne od sytuacji, niemożliwa też jest jakaś ich hierarchia, a więc brak tam też określenia jednolitego kierunku wychowania społecznego, jego cele są indywidualne i subiektywne. Wprawdzie obiektywistyczne odmiany tego wychowania głoszą trwałość,

bezwzględność wartości oraz możliwość ich stopniowania, to jednak ze względu na swe podstawowe założenia filozoficzne, które nie przyjmują jakiejś jednej zasady naczelnej, lecz pluralizm zasad, nie mogą ustalić jednolitej hierarchii tych wartości, nie mogą również wyraźnie określić naczelnego ideału wychowania społecznego. Wychowanie to może mieć, ich zdaniem, tylko cele cząstkowe i doraźne, zależnie od indywidualnych zainteresowań i aktywności wychowanków w danej sytuacji: indywidualne zainteresowania są motywami, a aktywność podstawową zasadą wychowania.

W obiektywistycznych odmianach tej pedagogiki przyjmuje się cel wychowania społecznego jak coś, co ogranicza indywidualność jednostki obiektywnymi potrzebami wskazywanymi przez rozum człowieka, przez jego zdrowy rozsądek. Działalność wychowanków jest uwarunkowana przez zewnętrzną rzeczywistość. Zainteresowania ich nie są jedynym warunkiem ich działalności, jest ona też uwarunkowana przez ich wiedzę.

Skrajnie psychologiczne warunki wychowania społecznego twierdzą, że wychowanie powinno dostosowywać się do subiektywnych potrzeb wychowanka, kierunki zaś umiarkowane dążą do pogodzenia skrajnego subiektywizmu i indywidualizmu z obiektywnością życia społecznego. Pierwsze sądzą, że nowe pokolenie zmieni postać dotychczasowego życia społecznego i kulturę, jakkolwiek nie można przewidzieć, w jakim kierunku to się stanie i jak to życie będzie wyglądało. Nowe pokolenie jako twórca nowego życia będzie zarazem za to życie odpowiedzialne. Stąd wypływało hasło skrajnych kierunków niemieckiej pedagogiki indywidualistycznej po pierwszej wojnie światowej: „młodzież sama ma stanowić o swojej przyszłości społecznej". Kierunki bardziej umiarkowane głoszą, iż stosunki społeczne wywodzą się spoza psychiki wychowanka i one decydują o celu wychowania społecznego, który powinien być przez wychowanka realizowany na drodze rozwijania jego wrodzonych instynktów społecznych, naturalnych praw i obowiązków człowieka czy idei dobra i prawdy; także różnorodność stosunków obiektywnego życia społecznego pozwala na różnorodny w nich udział wychowanków, zależnie od ich indywidualności.

W ten sposób jest możliwa pewna ewolucja życia społecznego i rozwiązywanie stosunku jednostka — społeczeństwo na zasadzie wzajemnej koordynacji. Jednak treść oraz kierunek tej ewolucji we wzajemnym stosunku jednostki i społeczeństwa nie mogą być „z góry" określone i zależą ostatecznie od wyboru i aktywnego postępowania poszczególnych jednostek. Ten wybór i aktywność nie mogą również opierać się na żadnych „z góry" określonych kryteriach, gdyż dokonują się one wciąż w zmieniających się sytuacjach, które cechują bardzo złożone, nie dające się przewidzieć uwarunkowania psychologiczne i socjologiczne. Wobec tego kierowanie wychowaniem społecznym przez starsze pokolenie jest

ograniczone przez fakt, iż pokolenie to nie może przewidzieć kierunku rozwoju społecznego i stosownie do tego wychowywać młode pokolenie. Cele wychowania społecznego w tych kierunkach nie są więc bliżej określone. Na ich treść składają się zasadniczo właściwości indywidualne jednostek, uzgodnienie zaś ich z celami społecznymi pojmowane jest jako samoczynne. Kierunek tego wychowania jest „bezświatopoglądowy".

W PEDAGOGICE SOCJALISTYCZNEJ

Rzeczywistość jest pojmowana monistycznie zgodnie z filozofią materializmu dialektycznego i historycznego. Wychowanie społeczne opiera się o jedność wartości, wyprowadzonych z jednej naczelnej idei, wewnętrznie integrującej różne strony rzeczywistości. Tą naczelną ideą jest pojmowanie rzeczywistości jako materii, która jest jedna, obiektywna i przechodzi rozmaite przekształcenia. Człowiek jest tu pojmowany jako organizm materialny, który wśród innych funkcji posiada funkcję życia psychicznego i załączoną z nimi funkcję życia społecznego. To życie społeczne ma swą obiektywną prawidłowość rozwoju, którą wyrażają prawa materializmu historycznego. Wychowanie społeczne powinno się kierować tą obiektywnością prawidłowości rozwoju.

W oparciu o filozofię, uznającą jednolitą zasadę bytu, pedagogika wyprowadza z niej jednolitą hierarchię określonych wyraźnie wartości dla życia człowieka. Określenie tych wartości umożliwia też jasne określenia naczelnego ideału wychowania społecznego: nie jest on zależny od indywidualnych zainteresowań i aktywności wychowanków w poszczególnych sytuacjach, lecz od praw, naukowo i obiektywnie określających prawidłowość rozwoju świata i człowieka, od prawidłowości, przekształceń i zmian rozwoju życia społecznego i jego ustroju. Świadomość tych praw, podporządkowanie się im i kierowanie się nimi — są głównymi motywami i uwarunkowaniem wychowania społecznego.

Dla wyraźnego i jednoznacznego określenia celu wychowania społecznego nie jest wystarczające oparcie go na określonej bliżej wspólności ogólnoludzkiej natury czy zdrowego rozsądku jednostek. Wspólność myśli, na której się buduje więź i jedność społeczną, jest wprawdzie koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem jedności. Wystarczającym warunkiem może być tylko wyprowadzenie jej z obiektywnej rzeczywistości. Ponadto oparcie się w określaniu celu wychowania społecznego na kryteriach rozumu jest tylko wtenczas właściwe, gdy rozum swoją ocenę opiera o obiektywne prawa rozwoju społecznego. Jeżeli takich praw się nie uznaje, ginie oparcie dla rozumowych kryteriów wartości. Pluralizm filozoficzny, na którym są zbudowane burżuazyjne systemy wychowania społecznego, nie pozwala na przyjęcie jednej, naczelnej zasady. Dlatego chociaż systemy tego wychowania postulują obiektywizm, sprowadzają go w praktyce wychowania do psychologizmu, subiektywizmu i indywidualizmu.

Cały system wychowania społecznego w pedagogice socjalistycznej służy przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia w wieku dojrzałym, które toczy się w społecznej strukturze socjalizmu. Stąd jego celem jest wychowanie dla socjalizmu jako obiektywnie i naukowo uzasadnionego kierunku rozwoju społeczeństwa. Właściwości tego rozwoju, ukazywane w naukowym socjalizmie i w bieżącej praktyce budownictwa socjalistycznego, są podstawą i uzasadnieniem dla doboru treści i szczegółowych kierunków wychowania społecznego. Wychowanie to jest wychowaniem światopoglądowym.

Wolność i kierowanie w wychowaniu społecznym

W PEDAGOGICE BURŻUAZYJNEJ

Kierunki wychowania społecznego, zbudowane na założeniach psychologicznego indywidualizmu, postulują możliwie jak największą swobodę wychowanków, wolność od wszystkiego, co mogłoby w stosunkach społecznych ich krępować. Postulat ten żąda spełnienia zasady samorzutnego rozwoju i inicjatywy wychowanków. Ten skrajny liberalizm wychowania społecznego łagodzony jest w jego odmianach umiarkowanych, które zalecają konieczność rozumnego ograniczenia swobody wychowanków na rzecz wymagań społecznych i kierowania ich rozwojem tak, aby swoboda rozwoju nie przechodziła w anarchię, ale równocześnie żeby została zachowana zasada liberalizmu jako podstawa demokracji. Zasada wolności tej demokracji ma raczej charakter negatywny niż pozytywny. Głosi ona głównie postulat uwalniania ucznia od wszelkiej uniformizacji, neguje wszelkie wymagania i wszelki przymus. Jest ona wyrazem „negatywnej" pedagogiki Rousseau. Jeśli stawia się jakieś wymagania w umiarkowanych kierunkach tego liberalizmu, to nie dają się one bliżej określić i są formułowane jako „wybór najkorzystniejszej sytuacji", naturalne prawa człowieka i społeczeństwa czy „idee dobra i prawdy" — nie ma też pozytywnie i wyraźnie określonej ani treści, ani kierunku tej wolności. Określenie pozytywne tego, co jest najkorzystniejsze w sytuacji społecznej, co jest zgodne, a co nie — z naturalnym prawem człowieka i społeczeństwa czy z ideą dobra i prawdy, pozostawione jest ostatecznie indywidualizmowi wychowanka. Indywidualistyczne wychowanie dla wolności w demokracji sprawia, że wolność ta w rezultacie nabiera charakteru zaprzeczania wszelkiemu rygoryzmowi i podporządkowaniu się społeczeństwa.

W PEDAGOGICE SOCJALISTYCZNEJ

Głównym celem wychowania społecznego jest budownictwo podstaw ustroju socjalistycznego i przygotowanie do życia i pracy w demokracji socjalistycznej. Osiągnięcie tego celu jest możliwe przez kierowanie w wychowaniu kształtowaniem podstawowych właściwości, wymaganych

przez demokrację socjalistyczną. Wśród tych właściwości podstawowe jest wychowanie dla idei wolności pozytywnej, określonej wyraźnie jako „wolności do wszystkiego, czego wymaga porządek i interes życia całości" [23]. Wolność ta wiąże człowieka naczelnym dobrem całości, którym jest budownictwo ustroju socjalistycznego. Realizacja tego naczelnego dobra w wychowaniu umożliwia opracowanie i spełnienie podstawowych norm, które wyraźnie wyznaczają kierunek działalności wychowawczej. Wychowanie społeczne do takiej wolności wymaga oparcia wychowania na obowiązkowości, moralnej odpowiedzialności i szacunku dla godności własnej i innych ludzi.

Jest to więc kierowanie wychowaniem człowieka, który rozumie potrzeby rozwoju życia społecznego i w ich zaspokojeniu świadomie współdziała. Przez tę zgodność współdziałania z całością społeczeństwa jednostka jest związana z kolektywem i wychowanie dla kolektywu stanowi główną oś tego wychowania. Ta zgodność i to skolektywizowane współdziałanie pochodzi z „wewnętrznego", a nie z zewnętrznego przymusu i polega na dobrowolnym ograniczaniu swego indywidualizmu dla dobra całości przez głębokie poczucie moralnej odpowiedzialności za to dobro. Tak więc socjalistyczne wychowanie społeczne odrzuca liberalistycznie i negatywnie pojmowaną wolność, przyjmując za podstawę ideę wolności pozytywnej, uwarunkowanej bytem materialnym i życiem innych ludzi, będąc przekonanym o tym, iż łamiąc konieczności tego bytu, człowiek prawdziwie wolnym być nie może.

[23] Por. Kazimierz Sośnicki: *Problem odnowy szkoły polskiej*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1957 nr 4, s. 20 i nast.

TEORIA MYŚLENIA S. L. RUBINSZTEJNA

WIELOASPEKTOWOŚĆ ZJAWISKA PSYCHICZNEGO

S. L. Rubinsztejn był wybitną postacią w radzieckiej psychologii, znanym teoretykiem i cenionym badaczem, który starał się oprzeć psychologię o zasady filozofii marksistowskiej.

Bardzo istotnym zagadnieniem w badaniach psychologicznych jest określenie właściwego stosunku pomiędzy procesami psychicznymi i procesami materialnymi, wyznaczenie miejsca, pośród innych zjawisk świata materialnego, dla zjawisk psychicznych. Rubinsztejn docenia wagę tego problemu i przy jego rozstrzygnięciu opiera się na marksistowskiej teorii odbicia, która traktuje psychikę jako funkcję mózgu, a specyfikę tej funkcji widzi w odzwierciedleniu przez nią właściwości świata obiektywnego. Odzwierciedlenie to jest, rzecz jasna, procesem subiektywnym, niepełnym, zależnym od osobowości poszczególnych ludzi. Wychodząc z tych założeń, Rubinsztejn dopatruje się trzech aspektów („jakości") we wszelkim zjawisku psychicznym. Zjawisko psychiczne pojmuje:

1. Jako działalność odruchową
2. Jako zjawisko idealne w przeciwieństwie do materialnego
3. Jako zjawisko subiektywne w przeciwieństwie do obiektywnego.

Zasadą tej trójaspektowości dotyczy działalności psychicznej rozpatrywanej zarówno z punktu widzenia gnoseologii, jak i z punktu widzenia ontologii. Każdy z tych aspektów stanowi jakiś określony związek, w którym zjawisko psychiczne występuje. Oczywiście całości procesów psychicznych nie można ująć właściwie przez uwzględnienie wyłącznie jednego z tych aspektów. Jednakże rozpatrywanie oddzielne poszczególnych związków, poszczególnych aspektów jest koniecznym warunkiem poznania całości zjawisk psychicznych.

Zjawisko psychiczne, jako działalność odruchowa, świadczy o związku psychiki z mózgiem. Związek ten jest rzeczą bezsporną, chodzi tylko o to, żeby wykryć jego charakter. Problemu tego nie da się rozwiązać, jeżeli będziemy rozpatrywać zjawiska psychiczne w oderwaniu od świata zewnętrznego (I, 4)[1]. Działalność psychiczna jest działalnością mózgu, a równocześnie jest ona odbiciem, odzwierciedleniem świata materialnego. Będąc funkcją mózgu zjawiska psychiczne nie są całkowicie od wewnątrz zdeterminowane przez samą strukturę mózgu. „Mózg jest tylko organem działalności psychicznej, nie zaś jej źródłem. Źródłem działalności psychicznej jest świat otaczający, oddziałujący na mózg" (I, 6).

Skoro działalność psychiczna jest działalnością mózgu reagującego na

[1] Cyfry rzymskie w nawiasach oznaczają prace S. L. Rubinsztejna:
I. *Bytije i soznanije*, Moskwa 1957.
II. *O myszlenii i putiach jego issledowanija*. Moskwa 1958.
Cyfry arabskie oznaczają stronice wymienionych pozycji.

oddziaływania zewnętrzne, to znaczy, że jest ona działalnością odruchową.

Psychika jako zjawisko idealne występuje przy jej odniesieniu do świata zewnętrznego, do świata materialnego, którego jest ona odbiciem, poznaniem. Zatem idealny charakter psychiki wyraźnie występuje przy rozpatrywaniu jej w płaszczyźnie gnoseologicznej. W tym aspekcie psychika rozpatrywana jest jako zbiór obrazów idealnych przedmiotów i zjawisk świata otaczającego. Źródłem powstawania takich obrazów jest świat materialny.

Obrazy idealne mają jednakże względną niezależność. Przyobleczone w formę słowną zostają one włączone w system wiedzy ogólnoludzkiej i w tej formie jako obiekty idealne mogą być również badane i poznawane. Trzeba jednak pamiętać o tym, że stałość i niezależność tych obiektów idealnych jest względna, że nie stanowią one bytu pierwotnego, że są tylko zmaterializowanym jego odzwierciedleniem.

„Każde pojęcie naukowe to konstrukcja myśli i równocześnie odzwierciedlenie bytu" (I, 45).

Psychika jako subiektywne zjawisko polega, ogólnie rzecz biorąc, na jej zależności od jednostki ludzkiej i tym właśnie różni się ona od przedmiotów świata realnego, które od człowieka zależeć nie muszą. Subiektywność zjawisk psychicznych nie ma charakteru absolutnego, mogą bowiem one obiektywizować się przez mowę i działanie ludzkie. Przesadne podkreślanie subiektywności zjawisk psychicznych prowadzi do tego, że jedyną obiektywną podstawę tych zjawisk widzi się w procesach fizjologicznych, a jedyne obiektywne metody badań psychologicznych upatruje się w metodach fizjologicznych.

W istocie rzeczy działalność odzwierciedlenia (a tak pojmuje Rubinsztejn działalność psychiczną) jest obiektywna tak od strony fizjologicznej, jak i psychologicznej.

Nie znaczy to jednak, że Rubinsztejn neguje wszelką subiektywność zjawisk psychicznych. Podkreśla wyraźnie subiektywny charakter psychiki, wskazując przy tym na granice tej subiektywności. Subiektywizm zjawisk psychicznych wyraża się przede wszystkim w tym, że zawsze są one przeżyciami określonego człowieka (jego pamięć, jego uczucia, myśli) i samodzielnie istnieć one nie mogą. Subiektywizm tych zjawisk polega także na tym, że poznanie ludzkie nigdy nie jest w zupełności adekwatne z bytem poznawczym. Różni ludzie różnie przecież widzą ten sam przedmiot, co więcej, ten sam człowiek widzi różnie ten sam przedmiot w różnych momentach czasowych. Człowiek, uświadamiając sobie tę niepełną adekwatność swego poznania, stara się zgłębiać rzeczywistość, poznawać ją możliwie z różnych stron, w różnych przejawach i stosunkach. Zdając sobie sprawę z zależności przedmiotu od warunków jego spostrzegania (perspektywy, odległości, kąta widzenia) wyzwala się stopniowo od tej subiektywności, gromadzi swoje doświadczenia i coraz właściwiej odbija

rzeczywistość. Proces poznania realizuje się właśnie w toku ciągłego zbliżania się obrazu do przedmiotu, chociaż zupełnej adekwatności nigdy nie jesteśmy w stanie osiągnąć.

DETERMINACJA ZJAWISK PSYCHICZNYCH

Celem każdej teorii jest wykrycie prawidłowości badanych zjawisk i dlatego każda teoria naukowa musi opierać się na określonym pojmowaniu determinacji. Zależność przyczynowa zjawisk w świetle teorii materializmu dialektycznego jest szczególnym przypadkiem powszechnego związku zjawisk świata materialnego. Odnosi się to i do zjawisk psychicznych. Jeżeli jakieś zjawiska oddziałują wzajemnie na siebie, to rezultat tego współdziałania zależy od każdej ze stron. Rubinsztejn zależność tę wyraża w formule: przyczyny zewnętrzne działają przez warunki wewnętrzne. Według niego każde prawo powinno w określony sposób relacjonować stosunek zewnętrznych przyczyn i wewnętrznych warunków (II, 6). Przykładem tak pojętej determinacji jest teoria wyższych czynności nerwowych Pawłowa, która w klasyczny sposób pokazuje zależność procesów nerwowych od działań zewnętrznych.

Główne zadanie psychologii widzi Rubinsztejn właśnie w znalezieniu i określeniu specyfiki prawa determinizmu, zbadaniu wewnętrznego uwarunkowania psychiki i zachowania się człowieka. Świat zewnętrzny oddziałuje na człowieka jako skomplikowany układ bodźców, ale nie wszystkie z nich są przez człowieka odbierane. Człowiek podchodzi do świata wybiorczo. Odbiera tylko to, co w jakiś sposób wiąże się z jego potrzebami, zainteresowaniami. Stąd też coraz to inne cechy rzeczywistości stają się bodźcami dla jego doznań i reakcji. Stosunki społeczne, w których uwikłany jest człowiek, a które Rubinsztejn nazywa życiowymi warunkami człowieka, odgrywają w tym układzie bodźców niepoślednią rolę, one najczęściej określają jego dążenia, cele, motywy postępowania. Wszystkie te wpływy zewnętrzne oddziałują na człowieka w sposób pośredni, częściowo przez niego uwarunkowany. „Wprowadzenie osobowości do psychologii jest dlatego konieczną przesłanką przy objaśnianiu wszelkich zjawisk psychicznych" (II, 8). „Przy objaśnianiu wszelkich zjawisk psychicznych osobowość występuje jako związany w jedną całość zbiór wewnętrznych warunków, przez które przełamują się wszystkie zewnętrzne oddziaływania" (II, 8). Wynika to stąd, że człowiek nie zachowuje się biernie, poddając się wpływom zewnętrznym, ale właśnie przejawia ciągłą aktywność, świadomie zmienia środowisko, co z kolei nie pozostaje bez wpływu na jego psychikę i dalszą działalność.

Warunki wewnętrzne stanowią również bardzo złożoną strukturę, na którą składają się takie czynniki, jak system nerwowy, wegetatywny, cechy strukturalne organizmu, życie psychiczne w jego najróżnorodniejszych przejawach, w końcu zaś cechy osobowości. Struktura ta jest bardzo dynamiczna. Układ powyższych składników w danym momencie de-

cyduje o tym, że ten sam bodziec w różnym czasie może wywołać różny efekt. Dlatego też nawet najprostszego aktu zachowania się nie można sprowadzić do prostej reakcji na bodziec, jak to robią behawioryści, ale należy go rozpatrywać jako rezultat współdziałania warunków zewnętrznych ze skomplikowanym układem warunków wewnętrznych.

Człowiek może zachowywać się sensownie i celowo tylko dzięki poznawaniu warunków zewnętrznych, same zaś zjawiska psychiczne wewnętrzne, np. wolicjonalne, emocjonalne, poznawcze, wywołują u człowieka chęć działania, dostarczają mu pobudek i motywów. W świetle tak pojętej determinacji psychologia powinna badać wewnętrzne prawidłowości psychicznych procesów. Tak np. dla procesu pamięci określony materiał, jego struktura logiczna, zakres stanowią zewnętrzne warunki zapamiętywania, znaczenie zaś tego materiału dla człowieka będzie warunkiem wewnętrznym zapamiętywania.

Wyjaśniając zasadę determinizmu w dziedzinie zjawisk psychicznych, Rubinsztejn ostro krytykuje teorie upraszczające ją, zwłaszcza takie teorie, które mają charakter wybitnie antydialektyczny i mechanistyczny. Traktują one przyczyny zjawisk psychicznych jako impulsy zewnętrzne, bezpośrednio i jednoznacznie określające efekt psychiczny i reakcję organizmu. Na takim stanowisku stoi na przykład behawioryzm, który w zachowaniu człowieka widzi tylko reakcję na określony system bodźców. Tego typu teorią jest i teoria psychoanalityczna, która wszelkich przyczyn dopatruje się, odwrotnie, tylko w zjawiskach subiektywnych, zwłaszcza zaś w podświadomości. Krytykuje też Rubinsztejn teorie dwóch czynników, np. receptoryczną teorię wrażeń Helmholtza, psychomorfologizm, ponieważ traktują psychikę i środowisko w oderwaniu od siebie, a efekt rozpatrują jako wynik korelacji tych dwóch czynników.

SPECYFICZNY PRZEDMIOT BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH

Działalność psychiczna w ujęciu Rubinsztejna nie jest procesem niezależnym od świata zewnętrznego, nie stanowi samoistnego, immanentnego procesu dla jednostki ludzkiej. W taki sposób skłonny jest pojmować ją introspekcjonizm. Działalność psychiczna w ujęciu Rubinsztejna jest elementem wszelkiej działalności poznawczej człowieka, działalności zmieniającej świat materialny. Jest ona najściślej powiązana z działalnością praktyczną, stanowi konieczną przesłankę tej działalności, podnosi ją na wyższy poziom. Z kolei produkty praktycznej działalności warunkują dalszy rozwój działalności teoretycznej, ale pierwotną, podstawową pozostaje działalność praktyczna.

Psychologia nie może i nie powinna zajmować się czysto psychicznymi procesami, czysto psychiczną działalnością człowieka, ale działalnością człowieka w ogóle. „I właśnie w tym — w badaniu psychicznych procesów i w psychologicznym badaniu działalności człowieka, z której pomo-

cą on poznaje i zmienia świat — kryje się rzecz zasadnicza" (I, 259). Zatem przedmiotem badań psychologicznych są procesy psychiczne oraz psychologiczne badanie działalności człowieka, które polega na badaniu psychicznej regulacji postępowania ludzkiego. Autor wyróżnia przy tym dwa typy regulacji: pobudzeniową i wykonawczą. Pierwsza dokonuje się dzięki procesom wolicjonalnym i emocjonalnym (warunkuje powstawanie zainteresowań, pasji, zamiłowań, chęci, dążeń, wytrwałości), druga przez procesy poznawcze, sama bowiem jest związana z rzeczywistością, jest jej odzwierciedleniem.

Teza o wewnętrznych procesach wraz z tezą o determinacji przebiegu tych procesów stanowi o specyfice podejścia Rubinsztejna do zagadnień psychologicznych i pozwala mu na odcięcie się od koncepcji behawiorystycznej, która nie uwzględnia procesów wewnętrznych. Działalność psychiczna, zdaniem Rubinsztejna, jest czymś więcej niż proces psychiczny. Jej bowiem treścią oprócz odzwierciedlenia jest także aspekt osobowościowy. Myślenie na przykład jest procesem tylko wówczas, kiedy za pośrednictwem analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia rozwiązuje problemy, charakteru zaś działalności nabiera wtedy, gdy do wymienionych procesów dołączają się jeszcze motywy, stosunek człowieka do stojących przed nim zadań. Rzecz jasna, że wszelka działalność jest tym samym procesem, ale nie odwrotnie, nie wszelki proces jest działalnością (I, 256). Działalność psychiczna, odniesiona do poszczególnych elementów rzeczywistości, występuje jako działalność poznawcza, estetyczna, w ogóle teoretyczna.

Rezultatami procesów psychicznych są wytwory psychiczne, to jest obrazy przedmiotów, myśli o nich, wyobrażenia, spostrzeżenia, emocje, a także operacje myślowe, jako określone struktury przebiegu procesów psychicznych. Wytwory psychiczne wyrażone słowami stanowią wiedzę ludzką i mogą stać się idealnymi obiektami poznania jako wiedza, nauka, ale w tej formie będą one przedmiotem badań innych nauk. „Myślenie przez swoje wytwory przechodzi ze sfery specyficznie psychologicznej w sferę innych nauk — logiki, matematyki, fizyki itd. Dlatego uczynić z wytworów, a w szczególności z pojęć, wyjściowy punkt w badaniu myślenia jest równoznaczne z niebezpieczeństwem utraty specyfiki badania psychologicznego" (II, 26).

Psychologia bada procesy wiodące do wytworów, prawidłowości powstawania tych procesów, nie zaś same wytwory. Rzecz jasna, że wytwory te, włączane do dalszych procesów psychicznych, stają się ich dalszą treścią.

Aczkolwiek w ujęciu Rubinsztejna teoria poznania jest najściślej powiązana z psychologią, ponieważ i ona bada wytwory psychiczne, jest między nimi zasadnicza różnica. „W teorii poznania rozważa się o stopniu przeanalizowania, uogólnienia wytworów myślenia naukowego, składających się w toku historycznego rozwoju wiedzy

naukowej, w psychologii mówi się o analizowaniu, syntezowaniu jako działalnościach myślącego indywiduum" (II, 30).

Skierowawszy uwagę psychologii na procesy psychiczne jako specyficzny przedmiot jej badań, Rubinsztejn zdaje sobie sprawę z konieczności ich odróżnienia od procesów fizjologicznych, a tym samym odróżnienia psychologii od fizjologii. Jest to szczególnie trudny problem nie tylko w rozważaniach Rubinsztejna, ale i w całej radzieckiej psychologii. Dlatego pozwolimy sobie zacytować wypowiedzi Rubinsztejna dotyczące tego zagadnienia.

Jak wykazały badania Pawłowa, pisze autor „...mózg dokonuje złożonej analizy i syntezy, dyferencjacji i generalizacji bodźców. Właśnie na tym — na analizie i syntezie, dyferencjacji i generalizacji — polega wyższa nerwowość, czyli psychiczna działalność mózgu" (I, 191). „Pobudzenie i hamowanie — ich irradiacja, koncentracja i indukcja wzajemna — to te filozoficzne procesy, za których pośrednictwem realizuje się analiza, synteza itd." (I, 191). „Równocześnie wszystkie pawłowowskie prawa procesów nerwowych są wewnętrznymi, tj. specyficznymi fizjologicznymi prawami" (I, 192). „Działalność psychiczna, w której procesie powstają zjawiska psychiczne, to działalność odruchowa systemu nerwowego, mózgu. Teoria odruchowa I. M. Sieczenowa — I. P. Pawłowa dotyczy nie tylko podstaw fizjologicznych działalności psychicznej, ale i samej tej działalności" (I, 192, 193).

Jak widać z przytoczonych wypowiedzi, Rubinsztejn przywiązuje wielką wagę do więzi, jaka istnieje między procesami fizjologicznymi a psychicznymi. Szczególnie wyraża się to w tym, że prawa fizjologiczne są wspólne dla procesów psychicznych, które powstały na ich gruncie. Jednakże prawa te przejawiają się w procesach psychicznych specyficznie, w innej „jakości". Procesy psychiczne stanowią jakby przedłużenie fizjologicznych. Stosunek między nimi porównuje autor do stosunku, jaki zachodzi pomiędzy zjawiskami chemicznymi a fizjologicznymi. Jedno i to samo zjawisko trawienia przedstawia dla chemii tylko szereg reakcji chemicznych, dla fizjologii zaś jest ono zjawiskiem specyficznym dla żywych organizmów (I, 222). Tutaj ten sam proces chemiczny występuje w nowej „jakości". Rubinsztejn wskazuje przy tym, że przytoczona analogia nie wyczerpuje stosunku zjawisk fizjologicznych i psychicznych, zjawiska psychiczne bowiem jako idealne można przeciwstawić wszystkim w ogóle zjawiskom. Swoją ściśle psychologiczną treść uzyskują one przez to, że są odzwierciedleniem świata obiektywnego. Myślenie ludzkie, którego materialną podstawą są procesy fizjologiczne, operuje pojęciami, a więc idealnymi obiektami, które zostały wyrażone w słowach. I to właśnie, mimo pewnych analogii z myśleniem zwierzęcym, wyróżniło człowieka ze świata zwierzęcego, dzięki temu człowiek może korzystać z dorobku ogólnoludzkiego utrwalonego w słowie. Specyfika zjawisk psy-

chicznych człowieka przejawia się w zależności tych zjawisk od warunków społecznych (I, 222).

Rubinsztejn zwraca uwagę i na to, że psychologia bada psychiczne procesy żywych ludzi, konkretnych jednostek, osobowości, której cechy zależne są od warunków społecznych, nie mogą to być jednak cechy określonych grup socjalnych czy kulturowych. Tym aspektem właściwości psychicznych zajmuje się socjologia. Dlatego też tak pojmowane przeciwstawianie człowieka radzieckiego innym ludziom i psychologii radzieckiej, psychologii w ogóle, czy też zachodniej psychologii jest nienaukowe i szkodliwe.

PODSTAWOWE PROCESY PSYCHICZNE

Rubinsztejn wymienia cztery zasadnicze procesy psychiczne, będące podstawą tak zmysłowego, jak i pojęciowego, myślowego poznawania rzeczywistości: analizę, syntezę, abstrakcję i uogólnienie. Występowanie tych procesów na obu poziomach działalności poznawczej warunkuje jedność procesu poznawczego człowieka.

Proces analizy polega na wydzielaniu, dostrzeganiu w przedmiocie czy zjawisku jego różnych stron i cech. Analiza może występować w formie mniej lub więcej złożonej. Najniższą i najprostszą formą analizy jest analiza r ó ż n i c u j ą c a, której dokonuje sam analizator różnicując bodźce oddziałujące na organizm (I, 137). Jest to właściwie czysto fizjologiczna analiza, poprzedzająca proces psychiczny, charakterystyczna dla tak zwanego odczucia zmysłowego (wpieczatlenija)[2]. Dzięki tej formie analizy możemy rozróżnić otaczające nas rzeczy. W odróżnieniu od analizy różnicującej analiza — d y f e r e n c j a c j a dokonywana jest w korze mózgowej. Jest to zamykanie więzi między bodźcem sygnałowym (warunkowym) a reakcją organizmu. Reakcja organizmu zmienia się w zależności od tego, co dany bodziec sygnalizuje dla organizmu, a może sygnalizować różne rzeczy, podczas gdy przy analizie różnicującej każdy bodziec ma swoje stałe fizyczne i biologiczne znaczenie.

Przedmiot wywołujący w organizmie nieuświadamiane reakcje biologiczne i fizjologiczne ma charakter bodźca. Kiedy natomiast bodziec zaczyna być uświadamiany, staje się on przedmiotem poznania, a wraz z tym biologiczny czy fizjologiczny stosunek organizmu do bodźca przybiera charakter stosunku psychicznego do poznawczego przedmiotu. Takie przejście dokonuje się według Rubinsztejna w stadium spostrzeżenia. „Przejście od w r a ż e n i a d o s p o s t r z e ż e n i a to przejście od analizy, w szczególności od dyferencjacji b o d ź c ó w, do analizy (i syn-

[2] Rozróżnienie odczucia zmysłowego (wpieczatlenija) od wrażenia (oszczuszczenija) wprowadza już Sieczenow, chociaż nie wyprowadza z tego rozróżnienia specjalnej teorii. Całą teorię w oparciu o to rozróżnienie buduje Kalsin: *Osnownyje woprosy teorii poznania*. Gorki 1957 r.

tezy) odzwierciedlonych we wrażeniu zmysłowych cech obiektów" (I, 75).

Spostrzeżenie bowiem jest pierwszym stadium przedmiotowego ujmowania świata, dla którego charakterystyczne jest ujmowanie przedmiotu w czasie i przestrzeni.

Trzeba tu jednak zaznaczyć, że uzasadnienie tezy o tym, że dopiero w stadium spostrzeżenia ujmujemy świat jako przedmiot poznania, nie jest u Rubinsztejna dostateczne. Możemy tylko na podstawie jego rozważań przypuszczać, że ponieważ spostrzeżenie zawiera w sobie jak gdyby pewne czynności, operacje porównywania, wiązania wrażeń, różnych cech w określoną całość przedmiotową, a specyfika psychiki tkwi w zdolności porównywania, relacjonowania, kojarzenia, wobec tego dopiero w procesie spostrzegania ujmujemy świat (przedmiot) w sposób psychiczny. Ważność tych relacji Rubinsztejn bardzo podkreśla, nie można jednak znaleźć u niego wyraźnej tezy o tym, że one stanowią specyfikę psychicznych zjawisk. Stąd też nasz komentarz jest tylko przypuszczeniem.

Ogólnie można powiedzieć o analizie zmysłowej, że dokonuje się ona według tak zwanych „silnych" cech, to jest cech biologicznie ważnych, związanych z potrzebami organizmu. Cechy te występują na pierwszy plan, wywołując tym samym silniejsze pobudzenie i hamują równocześnie działanie bodźców słabszych. W odróżnieniu od analizy zmysłowej, która działa w oparciu o bodźce „silne", analiza pojęciowa występuje w ścisłym powiązaniu z procesem abstrakcji i polega na wyodrębnieniu istotnych i ogólnych cech zjawisk.

Bardzo związany z procesem analizy jest proces odwrotny — synteza. Polega ona na zestawianiu, ustalaniu związków między poszczególnymi przedmiotami a ich cechami, w rezultacie czego tworzą się nowe konfiguracje, struktury i formy. Już w stadium zmysłowego poznawania świata (spostrzeżenie) widać rolę syntezy. Spostrzeżenie jest przecież syntetycznym ujęciem różnych cech przedmiotu w jednej całości. W stadium pojęciowym synteza występuje w formie uogólnionej. Przy objaśnianiu konkretnych zjawisk relacjonuje się różne prawidłowości, zdobyte na drodze analizy ich różnorakich zależności. Proces poznania to stałe współdziałanie procesów analizy i syntezy. Przy zmysłowym poznaniu to współdziałanie wyraża operacja porównywania. Porównywanie zaczyna się od syntezy, to jest ustawiania różnych obiektów. W procesie analizy ustala się cechy wspólne i różne przedmiotów, aby z kolei zebrać je i uogólnić (synteza). Jest to droga empirycznego uogólniania i klasyfikacji przedmiotów.

W procesie tworzenia pojęć związek analizy z syntezą przejawia się w operacji nazwanej przez Rubinsztejna „analizą przez syntezę". Jest to podstawowa metoda rozwiązywania problemów. Początkowo analiza obejmuje całe pole sytuacji problemowej. W miarę jej pogłębiania się z pola

tego wypadają coraz to inne momenty nieistotne dla rozwiązywanego problemu, a analiza koncentruje się coraz bardziej na obszarze pozostającym w ścisłym związku z koniecznymi warunkami rozwiązania. W toku analizy zostają wyodrębnione nie tylko elementy całości, ale także ich powiązania z innymi elementami. Przedmiot występuje przed nami w coraz to nowych związkach i jakościach. Dlatego Rubinsztejn usilnie podkreśla: „Na pytanie zasadnicze — czym jest w swoim zasadniczym składzie proces myślowy (rozwiązywania zadań) — można w całości ogólnej, a więc mało treściwej formie powiedzieć, że jest to analiza i synteza, analiza przez syntezę" (II, 95).

Następnym z kolei procesem, który wyróżnia Rubinsztejna, jest abstrakcja. Tak samo jak wyżej omówione procesy występuje ona na niższym i wyższym stadium poznania. Przy poznaniu zmysłowym polega ona na wykrywaniu, uwzględnianiu, odrywaniu jednych cech, przeważnie pierwszoplanowych, „silnych", z równoczesnym pomijaniem innych cech przedmiotów. W odróżnieniu od analizy, która również różnicuje, dostrzega różne cechy, abstrakcja uwzględnia jedne z nich, a pomija inne. W stadium zmysłowego poznania oba te procesy zbiegają się w tym, że uwzględniają cechy „silne", biologicznie ważne. Proces abstrakcji trzeba, zdaniem Rubinsztejna, rozpatrywać w podwójnym aspekcie: negatywnym — jako że jest to pomijanie, nieuwzględnianie pewnych cech, i pozytywnym — jest to bowiem równoczesne skupienie uwagi na innych cechach.

Rzeczywista abstrakcja, abstrakcja właściwa występująca przy myśleniu pojęciowym, polega na wydzielaniu, odrywaniu, dostrzeganiu w przedmiotach i zjawiskach cech istotnych i ogólnych (I, 139). Przeżycia zmysłowe zawsze posiadają pewne piętno subiektywności, które pokonuje myślenie właśnie na drodze abstrakcji, w pojęciach. Rubinsztejn usilnie podkreśla tę tezę, nie zauważając, że ujęcia pojęciowe (zjawiska „czyste", „idealne", „istota rzeczy"...) stanowią innego rodzaju uproszczenie rzeczywistości. Uwalniając się od zmysłowej subiektywności, nie tracą charakteru zjawisk subiektywnych, chociaż stanowią odbicie istotnych cech i zależności świata materialnego.

Bardzo związanym z abstrakcją jest proces uogólnienia. Jest to proces odnoszenia cech stwierdzonych w kilku przypadkach na wszystkie przypadki jednego typu. Na niższym etapie proces uogólnienia przejawia się w formie generalizacji, przy myśleniu zaś pojęciowym w formie właściwego uogólnienia pojęciowego.

Generalizacja jest rodzajem fizjologicznego uogólnienia, rezultatem irradiacji, pobudzenia rozprzestrzeniającego się pod wpływem działania silnej cechy lub równocześnie kilku takich cech. Wiedzie ona do uogólnienia empirycznego, konstatującego fakty, w rezultacie czego organizm zdolny jest zaspokajać swoje potrzeby w sposób celowy. Uogólnienie zachodzące w tej formie nie wykrywa jednak koniecznej powtarzalności cech uogól-

nianych. Jako przykład takich uogólnień Rubinsztejn wskazuje wczesne dziecięce uogólnienia słowne, gdy wspólną nazwą mogą być objęte bardzo różne przedmioty, np. „kizia" — to kot, futro, kołnierz, skóra i inne przedmioty puszyste. Cecha ogólna nie musi być cechą istotną przedmiotu, dziecko uogólnia według cech rzucających się w oczy. Uogólnienie pojęciowe z kolei może przebiegać w dwóch formach. Jako uogólnienie empiryczne, uwzględniające tylko cechy funkcjonalne, użytkowe przedmiotów, które w konkretnym działaniu ludzkim odgrywa bardzo dużą rolę (myślenie praktyczne). Jest to uogólnienie według pewnych stałych, powtarzających się cech, które jednakże nie muszą być istotnymi cechami. „Coś jest istotnym nie dlatego, że okazało się wspólnym dla wielu zjawisk, lecz dlatego okazuje się wspólnym dla różnych zjawisk, że jest dla nich istotne" (I, 143; II, 40). Ten typ uogólnienia ma wiele wspólnego ze zmysłowym uogólnieniem i w innych miejscach pracy sam autor tak je rozpatruje.

Właściwym pojęciowym uogólnieniem, uogólnieniem teoretycznym, jest uogólnienie według i s t o t n y c h cech i związków między przedmiotami. Cechy istotne przedmiotów są tutaj zarazem cechami ogólnymi dla grupy przedmiotów tego typu. Jednakże nie wszystkie cechy ogólne są istotnymi. Przy tworzeniu pojęć naukowych pomijamy cechy przypadkowe i ujmujemy w pojęciu tylko cechy istotne i zarazem ogólne. „Uogólnienie pierwszego rodzaju osiągane jest przez zestawianie i porównywanie dwóch przypadków, dwóch zadań" (II, 40). „Uogólnienie bardziej wysokiego rzędu — przez analizę, wyodrębnienie istotnych związków wewnątrz całości — analizę istotnych zależności wewnątrz jednego zdania" (II, 43).

Proces uogólnienia w ujęciu Rubinsztejna polega nie tylko na wyborze cech wyodrębnionych w procesie abstrakcji, ale i na przekształcaniu tych cech. Wiadomo bowiem, że twory idealne nie mają bezpośredniego odpowiednika w rzeczywistości, stanowią wielkie jej uproszczenie i zubożenie.

Jako najwyższy rodzaj uogólnienia Rubinsztejn wyróżnia tzw. uogólnienie dedukcyjne. Uogólnienie dedukcyjne jest podstawą poznania teoretycznego, które dzięki wyprowadzaniu formuł, reguł, praw, zasad pozwala na rozwiązywanie wszelkich zadań jednego typu drogą analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia. Typ uogólnienia według stosunków jest najwyższą formą uogólnienia. Systemy powstałe na tej drodze są wyjątkowo niezależne od konkretnych faktów i treści, a ich zakres jest najbardziej szeroki.

Omówione wyżej procesy psychiczne stanowią, według Rubinsztejna, podstawę wszelkiego poznania, tak zmysłowego, jak i pojęciowego, praktycznego, jak i teoretycznego. Wydaje się jednak, że rola poszczególnych procesów na różnych etapach poznania nie jest dostatecznie uzasadniona. Trzeba zgodzić się z autorem, że procesy analizy i syntezy mają zasad-

nicze znaczenie przy poznaniu zmysłowym i pojęciowym. Natomiast procesy abstrakcji i uogólnienia w stadium zmysłowym mało różnią się od analizy i syntezy, co podkreśla sam autor; w stadium myślowym one właśnie odgrywają rolę zasadniczą. Od nich zależy przebieg analizy i syntezy, które mogą przebiegać w formie mniej lub bardziej złożonej. Zbyt mało uwagi poświęca Rubinsztejn roli słowa na tym drugim etapie. Akcentuje czynności odrywania, pomijania, uogólnienia, same w sobie czynności sztuczne, jeśli nie uwzględnia się przy tym związku tych czynności z mową.

PROCESY MYŚLOWE I OPERACJE MYŚLOWE

Podstawowe procesy psychiczne są podstawą wszelkiego poznania, podstawą rozwiązywania problemów tak praktycznych, jak i teoretycznych. Nie można jednak zapominać o tym, że w ciągu życia człowiek gromadzi w swoim doświadczeniu różne schematy, zasady, reguły, metody rozwiązywania zadań. Przyswajając sobie wiadomości, ćwiczy równocześnie swą sprawność w wykonywaniu odpowiednich operacji matematycznych, logicznych, gramatycznych itp. To daje mu możliwość prawie mechanicznego rozwiązywania zadań. Mając odpowiedni zapas schematów myślowych, wystarczy tylko wybrać odpowiedni z nich. Czasem i ta czynność jest zbyteczna, gdyż z góry wiadomo jest, że dany rodzaj czynności wymaga określonego schematu.

Myślenie w tym wypadku ogranicza się do umiejętności stosowania formuł, reguł. Człowiek nie musi wszystkiego poznawać sam, sam szukać i odkrywać, wystarczy mu sprawne posługiwanie się regułami wykrytymi przez innych. W życiu bardzo wiele problemów rozwiązujemy właśnie w taki sposób. W tym świetle rola procesów analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia jest bardzo znikoma.

Rubinsztejn stara się udowodnić, że nawet przy największej automatyczności operacji, przy największym zapasie reguł ich rola w życiu jest niewystarczająca. Operacje myślowe muszą być poprzedzone przez procesy myślowe. Chcąc bowiem zastosować regułę, a więc rozwiązać problem z pomocą operacji myślowej, człowiek musi dokonać złożonej analizy samego zadania, potem przeanalizować cały arsenał możliwych środków w swoim umyśle, porównać je ze sobą i dopiero wybrać odpowiedni z nich. Samo przyswajanie reguł też nie może być procesem czysto mechanicznym. Chociaż wykryte zostały one przez innych ludzi, już dawniej, człowiek chcąc je poznać i operować nimi, musi je odkryć dla siebie. Bez ich należytego zrozumienia, korzystanie z nich będzie znacznie utrudnione albo i niemożliwe. Tego rodzaju operację Piaget nazywa nawykiem myślowym, zarzucając mu jego sztywność i nieodwracalność.

Tak pojmując operacje, Rubinsztejn stwierdza, że hamują one rozwój samodzielnego myślenia, utrudniają człowiekowi widzenie rzeczy nowych,

przyzwyczajają do reakcji stereotypowych, do chodzenia utartymi ścieżkami.

Ponieważ operacje nie stanowią żywego procesu myślenia, a są tylko rodzajem wytworów tego procesu, zatem nie są one przedmiotem badania psychologicznego. Psychologia bada tylko samo powstawanie, kształtowanie się operacji, procesy myślowe wiodące do różnych wytworów psychicznych, w tej liczbie i do operacji. Takimi procesami są wymienione już wyżej procesy analizy, syntezy, abstrakcji i uogólnienia i one właśnie stanowią ściśle psychologiczny przedmiot badań. Tak więc Rubinsztejn, analizując myślenie, podkreśla jego aspekt czynnościowy, procesualny, a wszystko, co nie jest procesem, wyłącza z zakresu psychologii.

STANISŁAW SZACKI — WYBITNY PEDAGOG RADZIECKI

Stanisław Szacki pozostawił po sobie bogatą i oryginalną twórczość pedagogiczną. Lektura opublikowanego wyboru jego prac, będącego zapowiedzią pełnego 8-tomowego wydania pism, ukazuje ciekawą sylwetkę pedagoga-nowatora, niesłusznie prawie przez ćwierć wieku zapomnianego [1].

W okresie wydobywania własnych postępowych tradycji nie od rzeczy będzie chyba ukazanie czytelnikowi polskiemu postaci wybitnego przedstawiciela rosyjskiej pedagogiki przedrewolucyjnej i aktywnego budowniczego szkoły radzieckiej. Wydaje się, iż szczególnie jego doświadczenia wychowania zespołowego i wychowania przez pracę powinny być odsłonięte, jako twórczy i żywy nurt tradycji pedagogicznej z okresu panowania burżuazji. Czytelnika polskiego zainteresuje niewątpliwie również to, że ojciec Stanisława Szackiego, Teofil, był z pochodzenia Polakiem.

Szkic ten nie pretenduje do pełnego przedstawienia życia, działalności i poglądów pedagogicznych Szackiego choćby dlatego, iż jest to niemożliwe w ramach jednego artykułu. Również i zakres opublikowanych dotychczas prac do tego nie upoważnia.

DZIECIŃSTWO I MŁODOŚĆ

Stanisław Szacki urodził się dnia 13 czerwca 1878 roku w Smoleńsku, w rodzinie urzędnika zatrudnionego w jednym z gwardyjskich pułków piechoty. Warunki życia licznej rodziny niższego funkcjonariusza były ciężkie. Poszanowanie wszelkiej hierarchii, religijność, niepewność jutra — oto czynniki, które kształtowały jego osobowość od lat najmłodszych. W artykule autobiograficznym pisał Szacki, iż jednym z najbardziej wyrazistych odczuć tego okresu życia było „...ustawiczne odczucie strachu i winy przed starszymi" [2]. Wyniesiony z domu rodzinnego strach przed wszelkiego rodzaju szarżą, uniżony stosunek do starszych, troska o postępy w nauce spowodowały, iż chłopiec pomimo krytycznej oceny ówczesnej szkoły uczył się bardzo pilnie i zaliczany był do grona uczniów celujących. Jednocześnie jednak coraz bardziej zaczynał zdawać sobie sprawę, iż jego zdolności i zainteresowania nie znajdują w tej szkole należytego oddźwięku, że w taki sposób nie należy żyć i uczyć się. Szukając, w późniejszej swojej działalności pedagogicznej, najbardziej racjonalnych dróg oddziaływania wychowawczego będzie się Szacki kierował tymi doświadczeniami, które wyniósł z carskiego gimnazjum klasycznego.

[1] S. T. Szackij: *Izbrannyje pedagogičeskije sočinienija*. Moskwa 1958.
[2] *Moj pedagogičeskij put'*. Izbr. ped. soč. s. 410.

Oceniając po latach system pracy tej szkoły, podkreśla Szacki jego bezsens organizacyjny, który sprowadzał się do tego, iż przez osiem lat uczniowie mieli co najmniej pięć godzin łaciny tygodniowo, a przez 6 lat — po 4 godziny greki i tyleż języka francuskiego oraz niemieckiego. Dodaje, że w okresie tym można by było w dostatecznym stopniu opanować te języki w mowie i piśmie, w praktyce jednak sprawy miały się zgoła inaczej. Uczniowie opuszczali szkołę z bardzo miernymi wynikami i ledwie potrafili w tych językach czytać [3].

Ta negatywna ocena gimnazjum klasycznego jest niewątpliwie słuszna, należy jednak odnotować, iż ocena własnych umiejętności wyniesionych ze szkoły chyba była przejaskrawiona, skoro Szacki w czasie studiów rozczytuje się w literaturze francuskiej, a nawet dokonuje przekładu powieści Emila Zoli dla jednego z moskiewskich wydawnictw. Inna sprawa, że gimnazjum kończy z odnaczeniem, a zatem ocena ta nie dotyczy w pełni jego samego, chociaż wyznaje, iż wspaniałemu dyplomowi nie towarzyszyła w żadnym stopniu wiedza, a nawet świadomość swoich zainteresowań, skoro nie umiał od razu wybrać odpowiedniego kierunku studiów. Biurokratyczne porządki panujące w gimnazjum, formalizm metod nauczania, uczenie się jedynie dla stopni, wrogie stosunki pomiędzy uczniami a nauczycielami — wszystko to stwarzało atmosferę, od której uczniowie uciekali w świat własnych przeżyć i zainteresowań. W czasie pobytu w gimnazjum zaczyna Szacki swoje samodzielne studia muzyczne i literackie. Ulubionymi jego pisarzami stają się wielcy pisarze humaniści, znawcy duszy dziecka, głównie L. Tołstoj, W. Hugo, K. Dickens i inni. Szczególnie Tołstoj silnie oddziałuje na młodzieńca, co nie pozostanie bez wpływu na jego późniejszą działalność pedagogiczną. Trudne warunki materialne zmusiły Szackiego, jak wielu jego innych kolegów, do udzielania korepetycji. Od piątej klasy gimnazjum rozpoczęła się jego praca pedagogiczna, którą od samego początku traktował jako swego rodzaju służbę społeczną. Udzielając korepetycji młodszym swoim kolegom, troszczył się Szacki nie tylko o ich postępy w nauce, lecz w równej mierze także o ich rozwój duchowy. Od najwcześniejszych lat wszelką działalność Szackiego cechowało bowiem poszukiwanie prawdy pedagogicznej, szukanie takich form oddziaływania wychowawczego, dzięki którym jego wychowankowie świadomie dążyliby do wszechstronnego samodoskonalenia.

LATA STUDIÓW I POSZUKIWAŃ

Po ukończeniu gimnazjum wstąpił Szacki na uniwersytet w Moskwie. Studiuje początkowo matematykę i medycynę, następnie nauki przyrodnicze. Na uniwersytecie panowały wówczas — przynajmniej zewnętrz-

[3] Jw. s. 413.

nie — bardziej liberalne stosunki aniżeli w gimnazjum. Wkrótce jednak przekonał się on, iż ogromna większość profesorów nie przejawiała żadnego zainteresowania życiem i pracą studentów, że stosunki w uczelni miały również charakter bardzo formalny, ograniczający się tylko do oficjalnych kontaktów w czasie kolokwiów i egzaminów. Pierwsze lata więc pobytu na uniwersytecie były również okresem bezpłodnych poszukiwań, co wyraziło się w kilkakrotnych zmianach kierunku studiów. Wówczas młody student, którego nurtowały przeróżne problemy natury społecznej, przekonał się ostatecznie, iż szkoła wyższa, tak jak i gimnazjum, nie da mu odpowiedzi na dręczące pytania, że prawdziwe studia trzeba odłożyć na okres po zakończeniu uniwersytetu.

Wraca więc Szacki do rozpoczętych samodzielnie studiów literackich, rozczytuje się w literaturze rosyjskiej i obcej. W swoich trudnych i długotrwałych poszukiwaniach własnej drogi życia w coraz większym stopniu poddaje się czarowi twórczości Lwa Tołstoja i jego poglądów społecznych i filozoficznych. Tołstoj pociąga go przede wszystkim swoim protestem przeciwko istniejącym warunkom życia, swoim programem społecznym. Nie może tylko całkowicie zrozumieć stosunku pisarza do nauki. Młody student nauk przyrodniczych znajduje bowiem coraz częściej pełnię radości życia pracując w laboratorium lub w zaciszných salach biblioteki naukowej, gdzie głównie studiuje dzieła filozoficzne, pedagogikę i psychologię. Niemniej jednak urok Tołstoja trwa nadal, a jego jasnopolańska szkoła rozpala wyobraźnię Szackiego, który snuje coraz śmielsze plany własnej pracy pedagogicznej. Wówczas to pod wpływem rozprawy Tołstoja *Cóż więc powinniśmy robić* zamieszczonej w czasopiśmie „Jasna Polana" zdecydował się Szacki zerwać z udzielaniem korepetycji, mających na celu jedynie przygotowanie do egzaminów, chociaż decyzja ta była równoznaczna z całkowitym niemal pozbawieniem się środków utrzymania. Dopiero po kilku latach, kiedy dorobił się pewnych własnych poglądów na pracę dydaktyczno-wychowawczą, wraca Szacki do przerwanych zajęć korepetytorskich. Podejmując się na nowo udzielania korepetycji, stawia zawsze niezmiennie jeden warunek: uczniów swoich nie będzie przygotowywał do żadnych egzaminów, gdyż celem jego pracy nauczającej jest jedynie ogólny ich rozwój osobowości. Z uczniami swoimi organizuje różne prace doświadczalne, troszcząc się o rozwijanie samodzielności myślenia i budzenie zainteresowań. Jak pisze w swoich wspomnieniach — uczniowie jego z reguły niemal odpadali na egzaminach i dlatego rodzice często przed egzaminami rezygnowali z jego usług [4].

Lata studiów uniwersyteckich Szackiego przypadły na okres narastającej fali wrzenia przed pierwszą rewolucją rosyjską. Pod wpływem Tołstoja Szacki stosunkowo obojętnie odniósł się do studenckich wystąpień

[4] Jw. s. 417.

o charakterze politycznym. Uważał, niesłusznie, że najważniejszą sprawą jest udział w pracy kulturalno-oświatowej wśród szerokich mas pozbawionych dostępu do kultury, a nie uczestnictwo w wiecach, będących, jego zdaniem, stratą czasu. Postawa ta budzi jednak w nim pewne refleksje. Zaczyna sobie zdawać sprawę, iż powinien określić swój stosunek do ponurej rzeczywistości, jaka towarzyszy ostatnim latom panowania Aleksandra III, tym bardziej że zbliżał się koniec studiów uniwersyteckich.

Tołstoj wywarł jeszcze wpływ na Szackiego pod jednym względem. Oto ten typowy mieszczuch naśladuje swego mistrza, zaczyna interesować się życiem wsi, marzy o szkole wiejskiej zorganizowanej na zupełnie nowych podstawach. Zainteresowania te były bezpośrednio przyczyną ważnej w jego życiu decyzji. Niezadowolony z długich lat studiów uniwersyteckich, przenosi się w 1903 roku do Moskiewskiego Instytutu Rolnego.

Instytut Rolny jest w tym okresie terenem bujnego życia politycznego i społecznego. Studenci dzielą się na wiele grup politycznych, prowadzą nie kończące się spory, które przykuwają uwagę szerokich kół społeczeństwa. Szacki uczestniczy dość aktywnie w życiu politycznym, jednak nie wiąże się z żadną z tych grup i swój udział w rozgwarze życia ogranicza do uważnej obserwacji nie znanych mu przedtem typów młodzieży. Tak jak i poprzednio, w uniwersytecie, w działalności politycznej studentów Instytutu widzi dużą dozę werbalizmu, przeciwko któremu zawsze występował. Życie społeczne młodzieży nie wiązało się w niczym z jego planami życiowymi pracy w szkole wiejskiej i dlatego plany swojej pracy opracowuje sam, w oderwaniu od jakiegokolwiek zespołu, starając się jak najwięcej skorzystać z pobytu w Instytucie, zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym.

W Instytucie Rolnym zainteresowały Szackiego metody pracy prof. Fortunatowa, który nie uznawał żadnych egzaminów, natomiast dokładał wiele usiłowań, żeby od pierwszego roku studiów zainteresować studentów samodzielną pracą naukową. Pomimo że przedmiot zainteresowań tego profesora — statystyka rolna — był jak najbardziej odległy od pedagogicznych zainteresowań Szackiego, to jednak metody pracy profesora jak najbardziej go pociągały.

Stosunki panujące w Instytucie, szczególnie duże możliwości pracy pod kierunkiem prof. Wiliamsa, zachęcały do pracy naukowej, o której Szacki przez pewien czas nawet poważnie myślał. Jednak zainteresowania poprzednie odezwały się znowu z nieprzepartą siłą i Szacki w roku 1905 opuszcza tę uczelnię, aby całkowicie poświęcić się pracy pedagogicznej.

DZIAŁALNOŚĆ PRZED REWOLUCJĄ PAŹDZIERNIKOWĄ

Terenem pierwszych poczynań pedagogicznych Szackiego była praca na kolonii dziecięcej, którą prowadził latem 1905 roku wspólnie ze swoim przyjacielem inżynierem architektem A. Zielonką. To pierwsze zetknię-

cie się z pracą wychowawczą było dla Szackiego okazją do głębokich refleksji pedagogicznych i konfrontacji dotychczasowego dorobku teoretycznego z praktyką.

Szacki już wówczas uświadomił sobie, iż życie zespołu dziecięcego musi cechować dynamika rozwoju, polegająca na ustawicznym poszukiwaniu nowych form pracy, która z jednej strony powinna nawiązywać do doświadczenia dzieci, a jednocześnie wnosić elementy nowego, nieznanego.

Ta pierwsza praca wychowawcza była tylko wstępem, przygrywką jakoby, do następnych poczynań, które początkowo miały charakter pracy społecznej i pedagogicznej zarazem.

Jesienią 1905 roku wspólnie z A. Zielonką i innymi zorganizował Szacki w Moskwie pierwszy w Rosji klub dla dzieci, wzorowany na amerykańskich instytucjach wychowawczych. Klub ten, przeznaczony dla dzieci biedoty miejskiej, nazywany osiedlem ludzi kulturalnych (Setlement), wzbudził zainteresowanie wśród ówczesnej radykalnej inteligencji moskiewskiej, która nawiązała z organizatorami żywą współpracę. Charakterystyczne, że wśród działaczy klubu, rekrutujących się przeważnie z ludzi o uniwersyteckim wykształceniu, mało było zawodowych pedagogów.

W klubie zwrócił Szacki szczególną uwagę na wychowanie społeczne dzieci. Była tam zorganizowana kolonia pracy z własnym samorządem dziecięcym, przedszkole, pracownie dla dzieci starszych. Działalność klubu odznaczała się dużą różnorodnością. Praca w kołach zainteresowań, wspólne czytelnictwo literatury pięknej, dyskusje, zajęcia w zespołach chóralnych, orkiestrowych i tanecznych, zespołowe odwiedzanie teatrów, muzeów, galerii sztuki — wszystko to stało się magnesem przyciągającym coraz liczniejsze rzesze dzieci proletariatu moskiewskiego.

W okresie lat 1906—7 przy klubie zorganizowana została szkoła dokształcająca dla absolwentów szkoły początkowej, powstały różne pracownie. W szkole tej wykłada Szacki przyrodoznawstwa, starając się jak najbardziej budzić wśród uczniów zainteresowania naukami przyrodniczymi. Organizuje więc wiele doświadczeń, prowadzi różnorodne formy pracy badawczej i samodzielnej w pracowniach.

Klub finansowany przez koła liberalnej burżuazji niemal od początku prowadzi działalność na poły tylko legalną. Pomimo iż jest to instytucja wzorowana na podobnych amerykańskich klubach dla dzieci, które miały charakter apolityczny i bezpartyjny, o wyraźnym zabarwieniu solidaryzmu społecznego — ma ona wyraźnie oblicze postępowe i radykalne. Toteż działalność klubu od początku była otoczona bardzo „czułą" opieką policji carskiej, która w społecznej pracy tej instytucji widziała przejawy dążności socjalistycznych tak charakterystyczne dla ówczesnego okresu.

Pomimo iż klub rozwija wyłącznie działalność pedagogiczną — gromadząc coraz liczniejsze zastępy dzieci i młodzieży, znajdującej tam ujście dla swoich zainteresowań, potrzeb — zostaje przez władze w pierwszej połowie roku 1908 zamknięty.

Po prawie rocznej przerwie podejmuje Szacki w roku 1909 na nowo pracę z dziećmi w klubie pod zmienioną już nazwą „Praca i wczasy dziecięce" czynnym w okresie jesienno-zimowym, a od roku 1911 organizuje dodatkowo w kałuskiej guberni stałą kolonię dziecięcą czynną w sezonie letnim [5]. Te dwie instytucje przez wiele lat są terenem eksperymentalnej pracy wychowawczej Szackiego. Z uwagi na zwiększoną czujność policji i ustawiczną groźbą zamknięcia tych warsztatów pracy, całą swoją energię kieruje Szacki na odcinek pracy teoretycznej, która w oczach „ochrany" nie stanowiła większego niebezpieczeństwa. W tym okresie studiuje bardzo gruntownie zagraniczną literaturę pedagogiczną, pisze wiele rozpraw na tematy wychowawcze. W pracach tych poddaje surowej krytyce współczesną praktykę wychowania w szkole i w rodzinie, krytykuje elitaryzm istniejącego systemu oświatowego, w sposób bardzo sugestywny maluje życie dzieci proletariatu miejskiego pozbawionego elementarnych warunków rozwoju.

W czasie wojny Szacki kontynuuje pracę wychowawczą z dziećmi, opracowuje metodykę pracy wychowawczej, a następnie opracowuje i częściowo uruchamia eksperymentalny ośrodek wychowawczy, tzw. stację doświadczalną, który obejmuje wszystkie grupy dzieci i młodzieży oraz rozmaite formy pracy kół zainteresowań.

Opracowując projekt stacji doświadczalnej, Szacki dochodzi do wniosku, iż nie można w niej poprzestać tylko na pracy z dziećmi, ponieważ życie i działalność dziecka jest jak najściślej zespolona ze środowiskiem, w którym ono żyje. Zakres pracy stacji rozrasta się więc wciąż, obejmując coraz szerszy krąg zagadnień, a więc oprócz pracy pedagogicznej różne formy pracy z dorosłymi.

Szacki i jego grupa współpracowników należeli do tego środowiska rosyjskiej radykalnej inteligencji, która z wielkim entuzjazmem powitała burżuazyjną Rewolucję Ludową i nie od razu właściwie oceniła Rewolucję Październikową. W jego działalności oświatowej i wychowawczej było jednak wiele poczynań, które ułatwiły mu później włączenie się do pracy nad budową i rozbudową szkoły radzieckiej.

WKŁAD SZACKIEGO DO BUDOWNICTWA SZKOŁY RADZIECKIEJ

W latach 1917—18 Szacki pracuje nadal w kolonii dziecięcej zamienionej na normalną szkołę typu internatowego, nie bierze jednak udziału w pracach ludowego komisariatu oświaty. Jest to bowiem okres trzymania się na uboczu, tym bardziej że wojna domowa, która zaostrzyła spory ideologiczne w środowisku robotniczym i inteligenckim, wywiera na Szackiego niewątpliwie wpływ ujemny.

Porewolucyjna rzeczywistość rosyjska nie pozwoliła jednak Szackiemu

[5] Kolonia nosiła nazwę „Bodraja żiźń".

na emigrację wewnętrzną, tym bardziej iż wiele z tych idei pedagogicznych, którym poświęcił on wiele lat życia po rewolucji, wcielają się w życie. Zaczyna więc sumiennie studiować prace Lenina, czyta ponownie Marksa i Engelsa, wyprowadza z tej lektury wnioski dla teorii pracy pedagogicznej rodzącej się epoki. W 1918 roku spotyka się Szacki po raz pierwszy z Krupską i od tego czasu datuje się jego bliska z nią współpraca, która trwała przez wiele lat. Ta współpraca zadecydowała niewątpliwie o dalszej postawie Szackiego, który całkowicie i bez reszty poświęca się budownictwu szkoły radzieckiej. Pisząc po latach autobiograficzny artykuł, zaliczy on Lenina i Krupską do swoich nauczycieli, którzy wywarli decydujący wpływ na kształtowanie się jego poglądów pedagogicznych.

W roku 1919 Szacki organizuje stację doświadczalną ludowego komisariatu oświaty, która staje się terenem pionierskich eksperymentów w zakresie różnych form pracy kulturalno-oświatowej i dydaktyczno-wychowawczej. Dawna letnia kolonia dziecięca zamieniła się w ważny ośrodek opracowujący nowe metody pracy dydaktycznej i wychowawczej, w kuźnię nowych kadr wychowawców.

W roku 1921 wspólnie z Krupską i innymi najwybitniejszymi pedagogami radzieckimi opracowuje Szacki nowe programy szkoły radzieckiej, bardzo gruntownie studiuje prace klasyków marksizmu, szukając w nich natchnienia dla rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej nowej epoki historycznej.

W latach dwudziestych działalność Szackiego nabiera coraz większego rozmachu. Opracowuje on na nowo koncepcje pracy stacji doświadczalnej, pisze rozprawy teoretyczne, organizuje szkoły, prowadzi regularne zajęcia dydaktyczne w szkole, uczestniczy w pracach kolegium ludowego komisariatu oświaty, a jednocześnie przygotowuje się do wstąpienia w szeregi partii komunistycznej. W roku 1926 zostaje kandydatem, a w 1928 członkiem partii. Od postawy liberalnego inteligenta przesiąkniętego drobnomieszczańskim radykalizmem do całkowitego przyjęcia ideologii partii marksistowskiej — oto droga, jaką przebył Szacki w ciągu 10 lat władzy radzieckiej. Jest to droga, którą kroczyło wielu uczciwych, oddanych sprawie ludu działaczy, wychowanych w ustroju burżuazyjnym.

W ostatnim okresie życia, w latach 1931—1934, kieruje Szacki centralnym laboratorium pedagogicznym ludowego komisariatu oświaty (które między innymi studiowało i popularyzowało doświadczenia najwybitniejszych nauczycieli), codziennie odwiedza szkoły, pisze kilka rozpraw teoretycznych podsumowujących doświadczenia szkoły radzieckiej. Pełni również stanowisko dyrektora moskiewskiego konserwatorium, w którym powołuje katedrę pedagogiki, laboratorium psychologiczne, studium operowe i instytut naukowo-badawczy, zajmujący się problematyką wychowania estetycznego.

POGLĄDY PEDAGOGICZNE

Analiza dorobku pisarskiego Szackiego wskazuje bardzo wyraźnie, iż myślą przewodnią jego całej działalności pedagogicznej było zbliżenie szkoły do życia. Szacki jako jeden z pierwszych rosyjskich pedagogów przedrewolucyjnych i radzieckich zakładał podwaliny radzieckiej szkoły pracy. Już około roku 1917 doszedł on do sformułowania swojej idei szkoły pracy. Uważał, że szkoła pracy to w rzeczy samej dobra organizacja życia umysłowego, społecznego i uczuciowego dzieci, że kamieniem węgielnym pracy dydaktyczno-wychowawczej powinna być różnorodna praca produkcyjna, dająca pełnię życia, zadowolenie, radosną perspektywę jutra!

Zarówno w praktyce wychowawczej, jak i w pracach teoretycznych rozwija Szacki wszechstronnie problemy wychowania przez pracę, problemy kształcenia politechnicznego. Uważa słusznie, że opanowywanie pewnych umiejętności i nawyków politechnicznych — niezbędnych do opanowania techniki w przemyśle i rolnictwie — musi być jak najściślej związane z wychowaniem umysłowym. Toteż w jego stacji doświadczalnej działalność praktyczna uczniów w technicznych kółkach zainteresowań była ściśle związana z nauczaniem fizyki, chemii, matematyki, a praca na działkach doświadczalnych — z nauczaniem przyrodoznawstwa. Już w 1919 roku przygotowując organizację pracy stacji doświadczalnej uważał, iż niezbędne jest pełne zaopatrzenie kolonii w narzędzia od prostych i nieskomplikowanych poczynając — do maszyn włącznie. Zarówno sam Szacki, jak i jego współpracownicy przywiązywali duże znaczenie do wyrabiania elementarnych nawyków pracy u dzieci, niezbędnych w codziennym życiu, zwracali uwagę na ćwiczenie ręki, która, zdaniem Szackiego, jest „uniwersalnym instrumentem". Przypomnijmy nawiasem, że w tym samym czasie te same wartości w pracy fizycznej, w doskonaleniu ręki, w kształceniu elementarnych nawyków pracy, widzi i propaguje u nas wybitny polski pedagog Władysław Przanowski. Zbieżność to chyba nieprzypadkowa.

Drugą wielką dziedziną zainteresowań pedagogicznych Szackiego było wychowanie estetyczne. Opierając się na zasadach wychowania komunistycznego, opracowuje Szacki cele i zadania oraz treść i metody wychowania estetycznego. Szacki, dyrektor konserwatorium, organizator przeróżnych form twórczości artystycznej dzieci i młodzieży, problemy wychowania estetycznego stawia i rozwiązuje w ścisłym kontekście z innymi problemami pracy wychowawczej, mającej na celu wychowanie wszechstronnie wykształconych budowniczych nowego ustroju. Głosi tezę, że wychowanie estetyczne jest składową częścią wychowania socjalistycznego, a zatem nie może ono sprowadzić się tylko do zdobycia pewnych umiejętności w dziedzinie różnych form wyrażania się w sztuce i percepcji sztuki, ale powinno współdziałać w kształtowaniu nowego człowieka. Swoje założenia teoretyczne konsekwentnie wciela w życie. W jego ko-

lonii dziecięcej poczesne miejsce zajmowała praca w kółkach samorodnej twórczości artystycznej, zajęcia w zespołach śpiewaczych, muzycznych, dramatycznych. Szczególnie dużo czasu poświęcał Szacki pracy koła dramatycznego, w którym nierzadko sam — utalentowany aktor i śpiewak — brał bezpośredni udział, dając swoim wychowankom przykład, jak należy pracować nad przygotowaniem roli. Wystawianie sztuk w kolonii zawsze było związane z celami ogólnopoznawczymi, a więc studiowaniem epoki, charakterystyką występujących bohaterów, obyczajowości itp. Przywiązując wielką wagę do wychowania estetycznego, dążył Szacki do tego, aby wychowanie estetyczne przenikało wszelkie dziedziny pracy wychowawczej, a więc i naukę, i pracę, i zabawy, i sport.

Zakres zainteresowań Szackiego problemami pedagogicznymi był bardzo szeroki. W ostatnim okresie życia występuje na konferencjach nauczycielskich z referatami dotyczącymi metodyki nauczania i wychowania, pisze na ten temat rozprawy i artykuły, gromadzi materiały z praktyki najwybitniejszych nauczycieli.

Zbliżenie szkoły do życia, politechnizacja nauczania wymaga całkowicie nowych, odmiennych metod pracy. Szacki zwraca więc uwagę, że pomimo zmiany treści nauczania w szkołach nadal panują niepodzielnie stare metody. Matematyki uczą się dzieci dla matematyki, języka dla języka, w codziennej praktyce szkolnej dzieci nadal bezmyślnie przepisują i rozwiązują osławione „słupki". Wzywa więc nauczycieli, aby włączyli się do pracy nad tworzeniem nowej metodyki szkoły politechnicznej, w której wszystkie dzieci będą pracowały zespołowo, z entuzjazmem, dla przyszłości. Wzywa nauczycieli do masowego udziału w konkursach, do pracy w zakresie uogólniania i upowszechniania nowych metod pracy [6].

Szacki krytykuje starą tradycyjną dydaktykę, która cały proces nauczania opierała na pamięci, występuje przeciwko materializmowi dydaktycznemu. Podkreśla dysproporcje między życiem kraju a życiem szkoły, dąży do tego, aby problemy dydaktyki rozpatrywać w ścisłym związku z budownictwem socjalistycznym. Uważa bowiem słusznie, iż szkoła radziecka wzory do doskonalenia procesu nauczania powinna brać z życia, z dobrze zorganizowanej produkcji socjalistycznej. Wskazuje wreszcie, że nowa dydaktyka nie powinna zapomnieć o ważnej zasadzie właściwego stopniowania trudności. Sprawa jednak nie zasadza się na całkowitej likwidacji trudności. Jeśli dzieci nie będą miały żadnych trudności do pokonania, to do zera sprowadzi się pracę samodzielną, nie będzie rozwoju myślenia w procesie nauczania [7].

Analizując pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły, szuka Szacki takich rozwiązań, które by sprzyjały rzeczowej współpracy nauczyciela

[6] St. Szacki był tym samym jednym z inicjatorów tej ważnej działalności, która rozwinęła się potem w ZSRR pod nazwą „Odczytów pedagogicznych".

[7] *Powyšenije kačestwa uroka.* Izbr. ped. soč. s. 365.

z uczniami. Sądzi więc, że nauczyciel powinien w znacznie większym stopniu pytać uczniów o trudności, które mają w pracy, o wątpliwości, o ich zainteresowania. A zatem nauczyciel obok pytań sprawdzających stopień przyswojenia wiadomości powinien również pytać o warunki, które towarzyszyły im w pracy, i wówczas uczniowie zechcą być jak najczęściej pytani, gdyż pytania takie będą ułatwiały im pracę. W praktyce szkolnej — pisze Szacki — zazwyczaj oceniamy wyniki pracy, a niewiele wiemy, jak robota przebiega, chociaż sam proces pracy uczniów jest najciekawszy. W związku z tym występuje przeciwko ocenianiu osobowości ucznia na podstawie jego pracy, co jest czynnością poniżającą, gdyż nawet dobry uczeń może źle wykonać pracę, i na odwrót, wykonana dobrze praca nie świadczy jeszcze o dobrze opanowanych wiadomościach i umiejętnościach (uczeń może „ściągnąć"), dlatego należy oceniać, zdaniem Szackiego, pracę, a nie ucznia [8].

W wypowiedziach swoich poświęca Szacki dużo miejsca sprawie dyscypliny. Krytycznie odnosi się do wychowawców, którzy przy każdej okazji dają wychowankom odczuć, że oni są albo przestępcami, albo kandydatami na przestępców, chociaż w istocie rzeczy cała wina, lub jej ogromna część, leży po stronie wychowawców, ponieważ nie ukształtowali odpowiednich norm postępowania dzieci. Wniosek stąd jest dla Szackiego oczywisty: wychowawca powinien w większym stopniu interesować się życiem powierzonej jego pieczy młodzieży, starać się ją zrozumieć, a wówczas nie będzie miał trudnych problemów w zakresie dyscypliny.

*

Wśród dostępnych nam prac Szackiego nie ma w zasadzie specjalnej rozprawy poświęconej problemowi wychowania moralnego. We wszystkich jednak artykułach i rozprawach odczytać można jego poglądy na wychowanie moralne. Wnoszenie do działalności czynnika świadomości, wychowanie przez pracę, rozwijanie w dzieciach poczucia kolektywizmu, kształtowanie aktywnej postawy wobec rzeczywistości, wychowanie w duchu świadomej dyscypliny, kształcenie uczuć patriotycznych, a przede wszystkim położenie dużego nacisku na wychowanie umysłowe, na zdobywanie wiedzy, która ma być wytyczną postępowania człowieka w życiu — oto, według Szackiego, nieodzowne czynniki procesu wychowawczego, który kształtuje nowego wszechstronnego człowieka epoki socjalizmu.

[8] *O tom kak my učim.* Jw. s. 383.

ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE 12-LETNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOŁY POLITECHNICZNEJ [1]

WSTĘP

Od wielu już miesięcy około 500 szkół zajęło się „naprawą rzeczypospolitej szkolnej". Każda na jakimś wąskim odcinku wykonuje bardzo konkretne i twórcze zadanie. Taka jest „logika" reformy, której powinny przyświecać pewne idee i syntetyczne spojrzenia, ale realizować i jednocześnie rozszerzać ją musi twórcza praktyka.

Nie znaczy to bynajmniej, iż teoretyczne wyjaśnienie spraw struktury szkolnictwa jest rzeczą niepotrzebną. Doświadczenie jednak przekonało nas, że do rozwiązywania tego problemu trzeba zabierać się od innej strony, niż czyniono to dotychczas w wielu dyskusjach. Trzeba mianowicie podejść w tym wypadku od strony treści nauczania i wychowania w świetle funkcji, jaką szkoła w naszym ustroju spełnić powinna w ogóle, oraz w świetle konkretnych zadań, jakie jej przydają w tym zakresie z punktu widzenia aktualnych planów budownictwa socjalizmu. Gdy mówię o innym punkcie widzenia, to mam na myśli przede wszystkim cząstkowe zmiany, które można już dziś wprowadzać do szkoły masowej. Reforma szkolnictwa w krajach demokracji ludowej, a zwłaszcza w Związku Radzieckim, potwierdza słuszność takiego postępowania, które wyraża się w wykorzystaniu możliwości ulepszenia treści nauczania (przede wszystkim treści nauczania) oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w ramach aktualnie istniejącej struktury szkolnictwa, co z kolei ułatwia przeprowadzenie właściwej reformy, polegającej na odpowiednim przedłużeniu ilości lat nauczania. Pomni zasady leninizmu, iż społeczeństwo realizuje tylko te zadania, które są konieczne, trzeba wyciągnąć wnioski z obiektywnych wymagań społeczeństwa socjalistycznego i stworzyć przesłanki wewnątrz samej szkoły, które zmuszą nas do radykalnej przebudowy treści i form pracy. Powstanie ona wtedy, gdy w ramach istniejącego systemu szkolnictwa dokonamy maksymalnie możliwych zmian i doprowadzimy poniekąd do sprzeczności między nowymi treściami nauczania a starą strukturą szkolnictwa. Proces ten nie może być jednak dekretowany, lecz powinien być ruchem pedagogicznym, kierowanym i kontrolowanym, stale rozwijającym się wskutek inicjatywy i zdrowej pomysłowości nauczycieli, miejscowych władz oświatowych dobrze znających ogólne zadania socjalistycznego wychowania.

[1] Projekt eksperymentalnej szkoły politechnicznej.

Taktyka w zakresie realizacji reformy szkolnej, w odniesieniu do masowej szkoły, opiera się więc na dwu zasadach: 1) maksymalnie możliwych zmian w zakresie treści nauczania, mając na względzie wytyczne Partii w sprawie zacieśnienia więzi szkoły z życiem i łączenia pracy umysłowej z pracą fizyczną, 2) szerokiej inicjatywy nauczycieli, poszukujących właściwych rozwiązań dla ogólnych postulatów sformułowanych przez centralne władze oświatowe.

Trzeba jednak mieć równocześnie przed oczyma skonkretyzowaną wyraźnie, dalszą perspektywę. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, iż przedłużenie ilości lat nauki w szkole ogólnokształcącej jest koniecznością i że każdy naród powinien zrobić maksymalny wysiłek w tym kierunku, bo od tego zależy jego przyszłość. Za przedłużeniem ilości lat nauki w szkole podstawowej o jeden rok, poza argumentami ogólnej natury pedagogicznej oraz natury ekonomiczno-politycznej, przemawia również dogodniejsza możliwość organizacji wychowania przez pracę uczniów. Do lat 14 (w szkole podstawowej) powinna to być praca o charakterze eksperymentalno-pedagogicznym — w pracowniach i warsztatach szkolnych, w 15—16 roku życia (tj. w kl. IX szkoły średniej) powinna to być praca o charakterze eksperymentalno-pedagogicznym w szkole lub zakładzie pracy, a od 16—17 roku życia może to już być praca produkcyjno-pedagogiczna w zakładzie pracy lub produkcyjnych warsztatach przyszkolnych.

Dlatego też obok szerokiego nurtu pracy nad dojrzewaniem masowej szkoły do reformy przez stopniowe zmiany w ramach istniejącego systemu trzeba mieć na widoku budowanie wzorca, według którego reformować będzie można w sposób zasadniczy pracę wszystkich innych szkół. Istnieje więc konieczność, aby już od najbliższego roku szkolnego przystąpić do organizacji kilku (3—4) szkół o charakterze eksperymentalnym, w których można byłoby przygotować odpowiedź na pytanie, jaki powinien być plan i program nauczania oraz system pracy dydaktyczno-wychowawczej w zreformowanej szkole o 12-letnim cyklu nauczania.

W dyskusjach nad planem nauczania takiej szkoły nie jest rzeczą zasadniczą i pierwszoplanową problem przydziału godzin na poszczególne przedmioty nauczania. Tym dyskusjom powinien przyświecać bardziej ogólny punkt widzenia na węzłowe zagadnienia natury teoretycznej i praktycznej. Do nich należą takie, jak: 1) proporcje pomiędzy poszczególnymi cyklami wiedzy, 2) stosunek pracy umysłowej do pracy fizycznej i manualnej, 3) zagadnienie dostosowania treści nauczania do zainteresowań uczniów, 4) możliwość połączenia systematycznego i kompleksowego układu wiedzy naukowej w programach nauczania.

Taka myśl przyświecała niniejszemu projektowi założeń programowych 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. Projekt był dyskutowany z aktywem pedagogicznym Kuratorium m. Łodzi i Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego.

Dzięki pomocy Kuratorium i z inicjatywy osobistej nauczycieli powstały w Łodzi zespoły, które podjęły w oparciu o niniejszy projekt próbę sprecyzowania szczegółowych zasad budowy programów poszczególnych przedmiotów nauczania, wymienionych w projekcie planu. Dyskusje i prace komisji pozwoliły na szersze i konkretniejsze spojrzenie na wiele problemów.

Projekt jest ujęty w formie tezowej. Brak w nim elementów polemicznych i uzasadnień, ma bowiem charakter wstępnego materiału wprowadzającego do dyskusji. Kreśląc niniejszy projekt, wychodziliśmy z założeń, że jest rzeczą słuszną, aby powołane do życia 3—4 szkoły eksperymentalne o 12-letnim cyklu nauki mogły sprawdzić w praktyce kilka różnych punktów widzenia na treść nauczania i system pracy dydaktyczno-wychowawczej.

I. ZAŁOŻENIA OGÓLNE

U podstaw projektu treści nauczania szkoły ogólnokształcącej leżą następujące cztery twierdzenia:

1. Głównym, najbardziej zasadniczym zadaniem naszej szkoły „...jest wychowanie człowieka na miarę naszej epoki, człowieka, który będzie chciał i umiał twórczo współdziałać w tym największym przełomie wszystkich czasów, jakim jest socjalistyczne przeobrażenie społeczeństwa ludzkiego. Zadaniem wszystkich szkół w naszym kraju jest wszechstronne uczestniczenie w procesie budownictwa socjalistycznego. W ustroju socjalistycznym praca, nauka i wychowanie powinny być połączone w jedną całość. Temu celowi winien odpowiadać ustrój wszystkich naszych szkół. Proponowany kierunek reform wychodzi z podstawowego założenia, że naczelnym celem szkoły powinno być najlepsze przygotowanie swych absolwentów do pracy społecznie użytecznej". (Z materiałów wrześniowej partyjnej narady oświatowej i Uchwały III Zjazdu PZPR).

2. Centralną instytucją systemu oświaty i szkolnictwa jest szkoła ogólnokształcąca ze względu na:

a) jej skoncentrowaną siłę oddziaływania w zakresie socjalistycznego wychowania młodzieży,
b) jej powszechność na szczeblu podstawowym i masowość na szczeblu średnim,
c) jej rolę dla szkolenia zawodowego i dalszego samokształcenia.

3. Socjalistyczna szkoła ogólnokształcąca jest zbudowana na zasadzie łączenia nauczania z pracą produkcyjną i gimnastyką (tzn. planową i kulturalną wczasów codziennych (Marks).

4. Proces przygotowania młodzieży do działalności praktycznej musi być podporządkowany naczelnemu zadaniu wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości.

Trzy warunki gwarantują realizację tego postulatu:

a) łączenie każdego kroku w pracy wychowawczej z budownictwem socjalizmu (Lenin),
b) łączenie form pracy umysłowej z pracą fizyczną,
c) kształcenie umiejętności pracy produkcyjnej w oparciu o wiedzę z zakresu współczesnej techniki.

II. FUNKCJA SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Szkoła ogólnokształcąca dzieli się na dwa szczeble: podstawowy i średni.

Funkcją szczebla podstawowego jest przygotowanie dzieci do samodzielnego określenia kierunku swej działalności społeczno-produkcyjnej, przygotowanie ich do dalszej nauki i pracy produkcyjnej o charakterze pedagogicznym w szkole stopnia średniego (ogólnokształcącej lub zawodowej).

Szczególnie ważnym zadaniem szkoły ogólnokształcącej na szczeblu podstawowym jest preorientacja zawodowa młodzieży.

Funkcją szkoły ogólnokształcącej szczebla średniego jest przygotowanie młodzieży do działalności praktycznej oraz umożliwienie jej dalszych studiów w szkole wyższej. Mówiąc o wykształceniu średnim, mamy na myśli wykształcenie, które daje zarówno szkoła ogólnokształcąca, jak również zawodowa, zarówno szkoła dzienna, jak i różne typy szkoły dla młodzieży pracującej (wieczorowe, zaoczne i sezonowe). Przez przygotowanie do działalności praktycznej rozumiemy:

a) możliwość szybkiego włączenia się (po krótkim przeszkoleniu) do pracy produkcyjnej, a nawet uzyskanie specjalności w jednym z obranych przez ucznia (uczennicę) masowych zawodów;
b) umiejętność aktywnego uczestniczenia w podstawowych formach życia społeczno-politycznego;
c) zaradność i umiejętność rozwiązywania praktycznych problemów życia osobistego.

Centralnym, rzecz jasna, i czasowo najbardziej chłonnym dla szkoły, a także pedagogicznie najbardziej trudnym jest obecnie problem przygotowania młodzieży do uczestnictwa w produkcji.

Socjalistyczna szkoła jest szkołą politechniczną, gdyż jej treść obejmuje obok przedmiotów literacko-historycznych, które są zasadniczym trzonem wykształcenia humanistycznego, oraz obok przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które są zasadniczym trzonem wykształcenia przyrodniczego, przedmioty i zajęcia z zakresu podstaw nauk ogólnotechnicznych, które są z kolei trzonem wykształcenia politechnicznego.

Te trzy elementy współczesnego wykształcenia łączy zasada organicznej jedności. Kształcenie matematyczno-przyrodnicze jest nieodzowną podstawą kształcenia politechnicznego, i odwrotnie — kształcenie politechniczne jest niezbędną konkretyzacją wiedzy o przyrodzie. Jednocześ-

nie kształcenie politechniczne w oderwaniu od treści humanistycznych byłoby pozbawione charakteru socjalistycznego wychowania, którego aspektem zasadniczym nie jest wyłącznie zapoznawanie młodzieży z techniką, lecz rozwój cech osobowości organizatora i współgospodarza uspołecznionych środków produkcji. Kształcenie politechniczne wzbogaca i urealnia wykształcenie humanistyczne, pozwala na rozumienie piękna „uczłowieczonej przyrody" (Marks), pozwala również głębiej wniknąć w istotę sporów na temat współczesnych tendencji w sztuce plastycznej, teatralnej i muzycznej. Socjalistyczna szkoła jest szkołą pracy, gdyż:

a) wychowuje młodzież nie tylko przez uświadamianie, lecz także przez jej uczestnictwo w różnorodnych formach pracy, szczególnie w pracy produkcyjnej,
b) obok nauki o społeczeństwie i przyrodzie organizuje naukę o pracy ludzkiej, zwłaszcza pracy produkcyjnej,
c) pewne formy pracy czyni środkiem realizacji programów nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego, a nawet w niektórych wypadkach cyklu literacko-historycznego.

Jednocześnie politechniczna szkoła pracy w ustroju socjalistycznym zabezpiecza możliwości wychowania fizycznego i estetycznego przez organizację odpowiednich zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych oraz współpracę z rodziną, organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi.

Powyższe kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej podporządkowane są naczelnemu zadaniu szkoły wychowania w duchu moralności socjalistycznej (Lenin).

III. PLAN I PROGRAMY NAUCZANIA 12-LETNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOŁY POLITECHNICZNEJ

Obok znanych w pedagogice zasad budowy planu i programów nauczania aktualnej dotychczas szkoły ogólnokształcącej przy opracowywaniu podstawowej dokumentacji szkolnej należy mieć na względzie następujące naczelne wymagania:

Plan nauczania powinien być 4-cyklowy, tzn. powinien objąć przedmioty:

a) cyklu literacko-historycznego,
b) cyklu matematyczno-przyrodniczego,
c) cyklu politechnicznego,
d) pracę produkcyjną uczniów.

Do przedmiotów cyklu politechnicznego na szczeblu szkoły podstawowej należą zajęcia praktyczne organizowane w klasie i warsztatach szkolnych, praca na działce oraz rysunek techniczny. Ponadto w zakres tych zajęć wchodzą sporadyczne prace społecznie użyteczne. Plany i programy nauczania muszą zagwarantować stosowanie czynności manualnych i innych form pracy jako środka realizacji treści danego programu.

Ogółem	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Jęz. polski	10	10	10	8	8	6	5	5	3	4	4	4
Jęz. obce					3	3	3	3	2+2	2+3	2+3	2+3
Historia				2	2	2	2	2	2	2	2	2
Podstawy etyki					1	1	1	1	1	1	1	1
Godziny do dyspozycji wychow.					1	1	1	1	1	1	1	1
Elem. psych. i filoz.											1	2
Razem	10	10	10	10	15	13	12	12	9+2	10+3	11+3	12+3
Geografia					2	2	2	2	—	2	2	—
Biologia z elementami agrobiologii					2	2	2	2	3	2	—	—
Fizyka i astronom.					2	2	2	2	3	3	3	2
Chemia							2	2	3	3	2	—
Matematyka	6	6	6	5	5	5	5	5	3	3	3	3
Kreślenie techn.							1	1	2			
Razem	6	6	6	5	11	11	14	14	14	13	10	5
Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	2	2	3	3				
Praca społ. użytecz.				2	2	2	2	2				
Przedmioty politechn.									2*	2*	2*	2*
Praca produkcyjna									4	4	4	4
Razem:	2	2	2	4	4	4	5	5	6	6	6	6
Wychow. fiz.	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4
Śpiew	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—
Rysunek	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—
Elementy estetyki	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Razem	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	6
Ogółem	22	22	22	23	34	32	34	34	30	36	34	32

2 + 3 — tzn. na język, który jest nauczany od klasy V — 2 godz.
na język drugi obcy nauczany od klasy IX — 3 godz.

* kl. IX — elementy podstawowe elektrotechniki
* kl. XI — podstawy technologii konkretnego przedsiębiorstwa
* kl. X — elementy podstawowe maszynoznawstwa
* kl. XII — elementy ekonomiki i organizacji pracy

Plan i programy nauczania powinny być oparte nie tylko na zasadzie korelacji wiedzy, lecz powinny także nastawiać pracę dydaktyczną na rozwiązywanie syntetyczne wybranych praktycznych problemów wtedy, gdy uczniowie poznali już odpowiedni zakres wiedzy szczegółowej w ramach poszczególnych przedmiotów. Chodzi o to, aby programy nauczania zagwarantowały odpowiednią ilość godzin oraz zaleciły 2—3 razy do roku rozwiązywanie przez uczniów kompleksowych zagadnień o znaczeniu praktycznym, do których muszą posiadać przygotowanie z kilku przedmiotów nauczania.

Plan i programy nauczania powinny uwzględnić możliwość przechodzenia od zespołowych form pracy ucznia do indywidualnych zajęć nad zróżnicowanymi treściowo zadaniami. Należy mieć na względzie możliwość organizowania zajęć, zwłaszcza z zakresu kształcenia politechnicz-

nego i częściowo matematyczno-przyrodniczego w ramach dłuższych jednostek niż organizowanych dotychczas 45-minutowych lekcji.

W zasadzie należy dążyć do korelacji pomiędzy działalnością poznawczą uczniów a pracą w jej wszystkich formach. Unikać jednak należy sztucznych schematów w tym zakresie.

W planie nauczania należy przewidzieć pewną ilość godzin na zapoznanie uczniów z zasadami etyki społeczeństwa socjalistycznego oraz zarezerwować pewną ilość godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego na zebrania z aktywem, całą klasą i rodzicami.

Plany i programy nauczania powinny być (na szczeblu szkoły średniej) zróżnicowane w zakresie 2—3 przedmiotów profilujących, tzn. związanych z rodzajem pracy produkcyjnej.

W tym względzie należy mieć również na uwadze dwa następujące kryteria:

a) specyfikę środowiska miejskiego i wiejskiego, tzn. przemysłu i rolnictwa,
b) różnice biologiczne chłopców i dziewcząt.

Zadania poszczególnych cyklów nauczania

Na zadania przedmiotów cyklu literacko-historycznego należy patrzyć z punktu widzenia potrzeb życia w zakresie kultury humanistycznej. Należy więc określić zadania tych przedmiotów, wychodząc z treści pojęcia współczesnego wykształcenia humanistycznego. Składają się na nią następujące elementy:

a) znajomość procesu historycznego rozwoju społeczeństwa ludzkiego (szczególnie własnego narodu), roli poszczególnych etapów jego rozwoju, historii i aktualnych zadań budownictwa socjalistycznego,
b) znajomość procesu rozwoju kultury duchowej i materialnej oraz jej aktualnego stanu,
c) znajomość procesu kształtowania się ideałów i norm moralnych,
d) znajomość socjalistycznych ideałów i norm moralnych.

W rezultacie u uczniów szkoły średniej powinny ukształtować się przekonania o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym, powinny się rozwinąć umiejętności analizowania niezbyt skomplikowanych zjawisk społecznych i politycznych, krytycznej percepcji dóbr kulturalnych. W oparciu o tę wiedzę i poglądy należy w toku nauczania przedmiotów literacko-historycznych kształtować ideały i wzory postępowania zgodne z założeniami humanizmu socjalistycznego.

Zadania cyklu matematyczno-przyrodniczego powinny być określone z punktu widzenia ich roli:

a) w kształtowaniu naukowego poglądu na przyrodę,
b) jako podstawy kształcenia politechnicznego i pracy produkcyjnej.

Wprowadzić więc należy do fizyki, a szczególnie biologii, współczesne

pojęcia naukowe i jednocześnie zrezygnować z tych, które mają dziś jedynie wartość historyczną.

W nauce biologii należy zrezygnować ze zbyt drobiazgowego opisu morfologicznego poszczególnych okazów, przeznaczając znaczną część czasu nauczania na poznanie gatunków ważnych w życiu człowieka.

Podstawowym celem przedmiotów cyklu politechnicznego jest ukształtowanie cech organizatora, konkretnego odcinka życia społecznego, posiadającego szeroki horyzont politechniczny, wiedzę o podstawach techniki, umiejętności posługiwania się prostymi narzędziami współczesnej pracy, a także doświadczenie w życiu społecznym i w zakresie organizacji życia własnego.

Na treść kształcenia politechnicznego składają się —

A. wiadomości:

a) o energii stosowanej we współczesnej produkcji, przede wszystkim o energii elektrycznej,
b) o maszynie, jej budowie i działaniu,
c) o technologii, tzn. mechanicznej, chemicznej i biologicznej obróbce surowca,
d) o ekonomice i organizacji pracy;

B. umiejętności:

a) operowania przyrządami technicznymi dla opisu zjawisk produkcyjnych,
b) operowania językiem techniki, którym jest matematyka i rysunek techniczny,
c) operowanie prostymi narzędziami ręcznej, mechanicznej, chemicznej i biologicznej obróbki surowca,
d) montażu, modelowania oraz konstruowania;

C. poglądy na:

a) proces rozwoju produkcji,
b) powiązania istniejące pomiędzy poszczególnymi gałęziami produkcji,
c) zjawiska ekonomiczne i organizację pracy,
d) życie robotników.

Szczebel podstawowy realizuje zadania kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy:

a) w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych przez konkretyzację wiedzy ogólnokształcącej tych przedmiotów na odpowiednio wybranych przykładach z zakresu wiedzy o produkcji i technice oraz przez taki układ treści programowych, który akcentuje szczególnie problemy ważne dla rozumienia techniki, nie naruszając systemu tej nauki,
b) przez systematyczny cykl wycieczek do zakładów produkcyjnych i warsztatów pracy,
c) przez zajęcia praktyczne w I—III klasach z surowcem miękkim (w klasie), w IV—V klasach z drewnem i tworzywem sztucznym w warsztatach szkolnych, w VI—VIII klasach z drewnem, tworzywem

sztucznym i żelazem w warsztatach szkolnych, w klasie VIII w zakresie elektrotechniki,

d) przez pracę na działce przyszkolnej z uczniami od klasy IV począwszy,

e) przez obowiązkową pracę społecznie użyteczną dla uczniów od VI klasy począwszy,

f) przez prace związane z samoobsługą (dotyczą one uczniów całej szkoły podstawowej),

g) wprowadzający cykl pogadanek w kl. VII o produkcji socjalistycznej.

Zajęcia praktyczne, a także praca społecznie użyteczna, powinny uwzględnić specyfikę i możliwości poszczególnych płci. Dziewczęta powinny w toku zajęć praktycznych zapoznać się również z gospodarstwem domowym, techniką szycia itp. Ich praca społecznie użyteczna nie może polegać na pracy wymagającej wielkich wysiłków fizycznych.

Praca społecznie użyteczna powinna być zróżnicowana z punktu widzenia potrzeb i możliwości konkretnego środowiska.

Szczebel średni (licealny) realizuje zadania wychowania w zakresie socjalistycznego stosunku do pracy oraz zadania w zakresie wykształcenia politechnicznego przez:

a) konkretyzację wiedzy z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych na przykładach wiedzy o produkcji i technice,

b) wprowadzenie do planu nauczania specjalnych przedmiotów i zajęć praktycznych mających zapoznać w teorii i praktyce z elementami energetyki (szczególnie elektrotechniki), maszynoznawstwa, technologii (mechanicznej i technicznej lub agrotechnicznej i zootechnicznej), ekonomiki i organizacji pracy (w przemyśle lub rolnictwie), rysunku technicznego,

c) organizację pracy produkcyjnej uczniów w zakładzie pracy (typu przemysłowego lub rolniczego) lub w produkcyjnych warsztatach przyszkolnych,

d) organizację wycieczek do zakładów produkcyjnych.

Praca produkcyjna uczniów klas IX—XII jest podporządkowana zadaniom wychowania socjalistycznego. W tym samym stopniu służy ona przysposobieniu zawodowemu, pogłębianiu i rozszerzaniu kształcenia politechnicznego.

Dlatego zajęcia te polegają nie tylko na ćwiczeniach typu manualnego. W toku pracy produkcyjnej należy organizować odpowiednie zajęcia teoretyczne oraz obserwacje pracy i życia robotników konkretnego przedsiębiorstwa przemysłowego lub rolnego.

R. POLNY

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EKSPERYMENT POLITECHNICZNY W SZKOLE PODSTAWOWEJ W GORZOWIE CHRZANOWSKIM

Chcąc zbliżyć szkołę do życia przez tak zwane politechniczne kształcenie, z dniem 1 września 1959 roku w porozumieniu z władzami szkolnymi i placówką naukową W.S.P., wprowadziliśmy w klasie VII szkoły podstawowej eksperyment polegający na tym, że młodzież tej klasy raz w tygodniu jedzie fabrycznym autobusem do Południowych Zakładów Skórzanych w Chełmku (odległość około 5 km) i tam wykonuje prace według z góry ułożonego planu. Planem naszym w fabryce jest zaznajomić młodzież teoretycznie i praktycznie z:

a) materiałoznawstwem skóry, drzewa, tekstylu, papieru, szkła i żelaza,
b) technologia skóry, drzewa, tekstylu, papieru, szkła i żelaza
c) maszynoznawstwem ogólnym i obuwniczym
d) elektrotechniką
e) higieną i bezpieczeństwem pracy
f) produkcją społeczną
g) rysunkiem technicznym
h) organizacją pracy w przedsiębiorstwach uspołecznionych.

Plan pracy opracowany został na przeciąg dwu lat, gdyż w ciągu jednego roku przy jednym dniu pracy w tygodniu wypada 240 godzin, z czego na zajęcia teoretyczne 120, a na praktykę 120 godzin rocznie. W żadnym wypadku nie da się, choćby tylko pobieżnie, poznać całości produkcji tego wielkiego zakładu, zatrudniającego około 7000 ludzi. Na to potrzeba dwu lat, aby młodzież zżyła się z maszyną, aby zrozumiała procesy technologiczne. Program nasz ułożony został w ten sposób, że klasa VII pozostanie jeszcze jeden rok w tej samej szkole w klasie VIII jako klasie eksperymentalnej.

Zdaje mi się, że zamiast szukać dróg, jak zatrudnić młodzież 14—16-letnią, zanim zostanie przyjęta do pracy, otwierając dla niej szkoły przysposobienia rolniczo-zawodowego, powinno się przedłużyć obowiązek szkolny w szkole podstawowej o 2 lata i w tych latach nauki wprowadzić obowiązkowe kształcenie politechniczne — w jednych przemysłowe, w drugich rolnicze. Ten sposób kształcenia jest, zdaje się, słuszny z różnych powodów. Młodzież w większości kończy edukację na szkole podstawowej, a potem albo idzie do szkoły, albo do pracy tam, gdzie jest miejsce lub gdzie skierują rodzice. Wybór ten nie zawsze jest odpowiedni. Czy młodzież może sama tu decydować i wybierać? Najczęściej — nie. W tym wypadku może młodzieży przyjść z pomocą właśnie kształcenie politechniczne, w czasie którego zapoznaje się ona z przemysłem czy z rolnictwem.

Praca młodzieży w fabryce polega na tym, że 3 godziny 60-minutowe młodzież ma zajęcia teoretyczne ze wszystkich wspomnianych dziedzin pracy, a 3 godziny 60-minutowe zajęcia praktyczne na warsztatach produkcyjnych. Zajęcia te prowadzone przez personel inżynieryjno-techniczny zakładu pracy w ramach swoich zarobków. Zajęcia teoretyczne

odbywają się w poszczególnych halach, przy odpowiednich maszynach. Młodzież robi notatki, rysunki, następnie przygotowuje się i zdaje egzaminy, otrzymując z danego przedmiotu ocenę. Po zajęciach teoretycznych młodzież podzielona na grupy (po pięciu) idzie na zajęcia praktyczne. Tam, pod nadzorem wykwalifikowanego robotnika, młodzież najpierw zapoznaje się z cyklem produkcji, spełnia pomocnicze prace, a wreszcie zaczyna samodzielnie pracować. Grupa uczniów pozostaje na danym stanowisku przez okres 6 tygodni, po czym przechodzi na inny dział pracy.

Co dotychczas wykonali uczniowie w zakładzie pracy? Dużo karmników dla zwierząt i ptaków na okres zimowy, mnóstwo domków dla ptaszków na okres wiosny, zszywały poszczególne części obuwia, wykonywały rysunki dla modelu zasadniczego obuwia, przewijały silniki elektryczne, przeprowadzały instalacje elektryczne, naprawiały grzejniki, żelazka, wykonywały rysunki części maszyn i narzędzi, obrabiały na obrabiarkach różne części do maszyn, pracowały przy rozkroju skór i tekstylu oraz pracowały w modelarni obuwia.

Z pracy młodzieży w fabryce są wszyscy bardzo zadowoleni. Twierdzą wszyscy, że młodzież ta jest bardzo chętna do pracy i bardzo szybko się aklimatyzuje. Wszyscy pracownicy chętnie pomagają młodzieży, służąc im radą, pomocą i opieką. Młodzież cieszy się dniem, w którym ma jechać do pracy, i absencji wcale się nie spotyka. O swoich opiekunach w fabryce mówią już „mój, moja majstrowa, inżynier itp.", co świadczy o wielkim zżyciu się młodzieży z dorosłym pracownikiem. Młodzież nasza dumna jest z tego, że może na równi z prawdziwym robotnikiem pracować, że i ona przyczynia się do realizacji planów gospodarczych, do usprawnienia pracy, że choć w części pomaga we współzawodnictwie zakładu o zdobycie pierwszego miejsca w produkcji, a dzięki temu staje się jakaś inna, dojrzalsza, poważniejsza, świadoma swoich zadań.

Młodzież zdaje sobie sprawę z tego, że na terenie wielkiego zakładu przemysłowego wre życie maszyn, które czyha na nieostrożny krok człowieka. Rodzice, gdy we wrześniu dowiedzieli się, że ich dzieci będą pracowały raz w tygodniu w fabryce, nie byli bardzo zadowoleni. Widać było ich obawę o życie dziecka, chociaż tego na zewnątrz nie okazywali. W każdym razie byli niespokojni i z trwogą oczekiwali każdorazowego powrotu z fabryki. Jedni obawiali się jakiegoś wypadku, a inni, zwłaszcza rodzice chłopców, obawiali się kradzieży w fabryce. I ja również tego ostatniego obawiałem się więcej niż wypadku, gdyż przez dopilnowanie i pouczenie można było uniknąć wypadku, natomiast w ogromnym bogactwie skóry i metalu można się było rozmiłować i coś sobie przywłaszczyć.

Po dwu tygodniach pracy w fabryce, w czasie zajęć teoretycznych, zdarzył się następujący wypadek. Jedna ze znajomych pracownic dała chłopcu garść metalowych podkrążków sznurówkowych, które chłopiec schował do kieszeni. Po wyjściu z hali dowiedziałem się o tym. Wróciliśmy wszyscy razem na halę i tam wobec wszystkim zebranych robotników i kolegów uczeń ten zwrócił podkrążki robotnicy ze słowami: „Przepraszam, że pokusiłem się zabrać własność społeczną, do której nie miałem prawa, oddaję je i więcej nigdy nie odważę się zabrać czegokolwiek nie swojego". Moment ten zadecydował o postępowaniu całej klasy w zakładzie. Było to przeżycie, którego żaden z grupy nie chciałby być podmiotem. A i na robotników moment ten wywarł dodatnie wrażenie wychowawcze, gdyż fakt ten był przez kilka dni komentowany.

Młodzież zżyła się z fabryką, z pracą, z robotnikiem. Zdobyła ogromny

zasób wyrazów fachowych, z którymi zetknąć się mogła tylko przy pracy w wielkim zakładzie. Nabrała szacunku dla pracy, dla ludzi pracy, dla maszyn i urządzeń, no i wreszcie do własności społecznej. Zrozumiała, czym jest praca, czym nauka i jakie jest ścisłe powiązanie tych dwu zazębiających się ze sobą i zależnych dyscyplin.

Ponieważ praca w fabryce dokonuje się systematycznie raz w tygodniu, a szkoła realizuje normalny program klasy VII bez redukcji jednej choćby godziny z planu nauczania, system nauki w szkole musiał ulec zmianie. Po przeanalizowaniu z władzami szkolnymi, wprowadziliśmy w miejsce dawnego systemu klasowego — system gabinetowy, polegający na tym, że znika obraz klasy z jej przestarzałym układem ławek, a wprowadza się stoliki i krzesła ułożone w grupy dla sześciu uczniów początkowo dobranych według sympatii, a później według uzdolnień. Pod ścianami stoją stoliki, na których zgromadzone są wszystkie dostępne pomoce naukowe, jak: encyklopedie, słowniki, mapy, podręczniki, atlasy, pomoce do fizyki, chemii, biologii, matematyki itp. Uczniowie mają dostęp do wszystkich innych pomocy i biblioteki. Każdy uczeń otrzymuje program nauki z każdego przedmiotu na cały rok z podziałem na okresy. Wszystkie przedmioty nauczania, prócz języka polskiego, historii i geografii, prowadzone są przy pomocy samodzielnej nauki uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Grupa uczniów przegląda program na cały okres, dzieli sobie odpowiednio materiał nauczania, wypisuje partię materiału, którego nie rozumie i którego samodzielnie bez pomocy nauczyciela nie może przyswoić sobie. Nauczyciel jeżeli ma czas, to na lekcji, lub po nauce, wyjaśnia, uczy i ćwiczy z tymi uczniami daną część materiału nauczania. Nauczyciel musi być bardzo dobrze przygotowany i znać dokładnie przedmiot nauczania, aby umiał zawsze wyjaśnić uczniom ich wątpliwości. Musi ogromnie dużo czasu poświęcić uczniom. Nie może się absolutnie liczyć z 26-godzinnym dniem pracy, bo nieraz i 4 godziny dziennie trzeba dłużej pozostać z uczniami w szkole. Musi mieć bardzo dużo cierpliwości, wyrozumienia, taktu pedagogicznego, a przede wszystkim musi sam głęboko wierzyć, że ten system nauki jest dobry i przyniesie pozytywne wyniki.

Po zrozumieniu materiału nauczania i opanowaniu go grupa uczniów zgłasza się do egzaminu i zdaje całość za dany okres kwalifikacyjny. Jeśli któryś uczeń nie zda, dostaje poprawkę (maksimum dwie na okres), przygotowuje się jeszcze raz i zdaje. Ma to tę dobrą stronę, że uczeń musi nauczyć się całości materiału. Najważniejszy dla dokładnego przyswojenia sobie trwałego materiału jest własny trud i wysiłek, połączony z rozumowaniem i doświadczeniem. Uczeń, który zda, przygotowuje się do następnego okresu, tak że w ciągu dwu, trzech okresów może skończyć rok szkolny z danego przedmiotu. Jeżeli uczeń ze wszystkich przedmiotów prowadzonych samodzielnie wcześniej pozdaje egzaminy, przygotowuje się do egzaminu końcowego, który odbędzie się w czerwcu komisyjnie.

Jaki jest rezultat tego eksperymentu? Początkowo nauka szła bardzo ciężko. 80% uczniów miało oceny niedostateczne. Widać było, że uczniowie nie umieli się uczyć, brak im było samodzielności, nie umieli wypowiadać się. Widać było u uczniów i nauczyciela wielką mękę, trud i zniechęcenie. Wreszcie po ogromnym wysiłku i długotrwałej cierpliwej pracy nauczyciela i ucznia zaczynało się osiągać ledwo dostrzegalne wyniki nauczania. W drugim okresie nastąpił przełom, 40% uczniów nagle dojrzało i zaczęło ciągnąć za sobą innych. Wyniki były nadspodziewanie

dobre u tych 40% uczniów. Reszta zaczynała coraz intensywniej brać się do nauki. W ostatecznym wyniku klasyfikacji rocznej, na 29 uczniów tej klasy, wyniki pomyślne uzyskało 27 uczniów, co stanowi około 93%.

Eksperymentatorzy chcąc się przekonać, które nauczanie będzie lepsze — systemem klasowym czy gabinetowym — opracowali teksty wiadomości ze wszystkich przedmiotów według programu klasy VII. Proponujemy przy pomocy władz oświatowych i placówki naukowej W.S.P. przeprowadzenie badania wyników nauczania w sześciu najlepszych klasach VII w województwie. Wówczas będzie można coś konkretnego powiedzieć o wynikach nauczania w eksperymentalnej szkole.

Niektórym nauczycielom wydaje się, że młodzież klasy VII naszej szkoły, pracując w Południowych Zakładach Skórzanych, uczy się zawodu w przemyśle skórzanym. Nic podobnego! Młodzież ta, pracując, zapoznaje się z całością produkcji, a nie specjalizuje się w pewnym tylko kierunku, jak tego wymaga kształcenie zawodowe. Uczniowie przechodzą cykl za cyklem produkcji po sześć tygodni w każdej dziedzinie pracy, a to wystarczy tylko na tyle, aby zapoznać się dokładnie z całością produkcji i móc kiedyś trafnie zadecydować o swojej przyszłości. Młodzież zrozumiała, że w ustroju socjalistycznym, w epoce cybernetyki, praca bez nauki jest jak człowiek bez mózgu. Poznanie różnego rodzaju prac wykazało uczniom, jak jeszcze mało umieją i ile jeszcze nauczyć się muszą.

K. BALON
Gorzów Chrzanowski

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK CHMAJ: ANTONI MAKARENKO (1888—1939)
„Książka i Wiedza" 1960 ss. 217.

Praca składa się z trzech części: pierwsza z nich przedstawia życie i twórczość A. Makarenki, druga — jego dzieła, ich rozbiór i ocenę, trzecia — jego teorię pedagogiczną.

Dwie pierwsze części łączą się ściśle z sobą. Wszakże twórczość teoretyczna i praca praktyczna Makarenki stanowią jedną nierozerwalną całość. Jego osobiste życie wypełnione myślą pedagogiczną i działalnością wychowawczą tworzy wewnętrznie zwartą jedność. I chociaż autor w osobnych częściach swej pracy traktuje oddzielnie życie Makarenki, a oddzielnie jego dzieła, to jednak jest to tylko ich oddzielenie zewnętrzne, techniczne, zrobione po to, aby czytelnik tym wyraźniej zrozumiał i odczuł wewnętrzną jedność osobowości genialnego pedagoga radzieckiego. Głębokie rozumienie przez Makarenkę Rewolucji Październikowej i nowego stylu życia, które ona wprowadza; idea, że wszelkie wychowanie jest jednością życia młodzieży i wychowawców wiążącą ich z walką całego narodu o nowy ustrój; szukanie nowych dróg dla wychowania w nowej epoce historycznej i sposobów harmonizowania ich z najgłębszym charakterem tej epoki; wbudowanie osobowości wychowanków i wychowawców w tę nową epokę — wszystko to występuje w obu częściach rozprawy autora bardzo wyraźnie, chociaż ukazuje ten obraz Makarenki raz od strony raczej jego osobistego życia, a raz znów od strony głównych dzieł naukowych i literackich.

Trzecia część pracy analizuje teorię pedagogiczną Makarenki. W 10 rozdziałach znajdujemy tu omówione główne problemy w tej teorii zawarte, a więc: stosunek jednostki do społeczeństwa, pojęcie i charakter kolektywu, pogląd Makarenki na pedagogikę, na proces wychowania, karność i ład, metody wychowywania, rolę wychowawcy i na wychowanie w rodzinie. Rozważania te kończy zestawienie ogólne wyników spuścizny po Makarence i uwagi charakteryzujące jego dorobek.

W tej teoretycznej części pracy autor przedstawia ogólne podstawy pedagogiki Makarenki; opiera się ona na filozofii materializmu dialektycznego i historycznego. Jego system pedagogiczny jest istotnie systemem nowatorskim, który odrzuca wszystkie teorie dotychczasowe, wychodzące z założenia wrodzonych indywidualnych zadatków psychicznych człowieka, a przyjmuje podstawowy fakt uwarunkowania osobowości przez wpływy środowiska: świadomość człowieka jest określona przez jego byt. W stosunku jednak do środowiska człowiek nie jest jedynie receptywny i poddany bezwzględnie jego wpływom, ale jest on też aktywny: jego własna działalność pozwala mu przekształcać środowisko, a stąd też wpływać na swoją własną osobowość. Jednostka żyjąca w kolektywie współpracuje nad jego rozwojem i strukturą, a przez to sama się też rozwija, budując swoją osobowość i charakter. Według Makarenki kolektyw jest takim systemem zależności jednostek, w którym nie ma walki o osobiste interesy, jak to jest w społeczeństwach burżuazyjnych, ale w którym cele osobiste i indywidualne całkowicie harmonizują z celami ogólnymi kolektywu. Taka jedność społeczna może być zbudowana jedynie w ustroju socjalistycznym. To określenie kolektywu jest podstawą dla teorii pedagogicznej Makarenki i stanowi zarazem o celu, jak i o procesie wychowania.

Nie wystarcza jednak ogólne określenie celu wychowania jako wychowania dla kolektywu socjalistycznego. Wchodzi tu bowiem w grę cały program osobowości

człowieka, która obejmuje sobą wiele różnych stron i właściwości i tworzy się w rewolucyjnym życiu społeczeństwa socjalistycznego. Stąd obok ogólnego celu wychowania muszą istnieć jeszcze jego indywidualne modyfikacje. Usuwa to zarazem z procesu wychowania ustalone szablony uważane za bezwzględnie skuteczne. Tymczasem na rezultat wychowania wpływa bardzo wiele różnych warunków i czynników i nie ma wychowania cząstkowego, poddanego jakimś jednym wyizolowanym czynnikom, ale wychowanie syntetyczne, oparte o dialektykę wpływów.

Proces wychowawczy pojmuje Makarenko jako proces przekształcenia psychiki dziecka. Może się on odbywać zarówno w sposób zorganizowany, jak też w sposób niezorganizowany, przez szerokie oddziaływanie środowiska społecznego. Stąd wszystko, co się dzieje w społeczeństwie, może spełnić rolę czynnika wychowawczego. Głównym środkiem procesu wychowywania jest stawianie wymagań. Tak więc kolektyw stawia wymagania jednostce, z którymi winna ona uzgodnić swoją wolę. Spełnianie wymagań prowadzi do powstawania nawyków stanowiących właściwy charakter człowieka. Jednostka oddana kolektywowi jest też przez to zdyscyplinowana, a na jej karność składa się: świadomość, doświadczenie i nawyki. Świadomość przyjmuje wymagania, doświadczenie okazuje ich ważność, nawyk ułatwia i utrwala ich wykonywanie. Zdyscyplinowanie jest więc ostatecznym celem wychowania. Dziecko źle wychowane, któremu brak zdyscyplinowania, powinno być przywrócone do karności także przez „wstrząs" stanowiący „potok stanowczych wymagań". Dlatego też Makarenko uważa karność nie za środek wychowania, ale za jego wynik. Natomiast środkiem wychowania jest „ład". Stanowią go zorganizowane działania, wysiłki i walka o wyższe i lepsze osiągnięcia regulujące postępowanie jednostki we właściwy sposób.

Makarenko nie odrzuca stosowania kar. Wymaga jednak przy tym spełnienia dwóch głównych warunków: wychowawca stosując karę musi mieć dla wychowanka jak najwięcej szacunku i przez jej zastosowanie konflikt winien być ostatecznie rozwiązany. Istota kary polega na potępieniu czynu jednostki przez kolektyw, kara bowiem jest protestem kolektywu przeciw ujemnemu czynowi popełnionemu przez jednostkę.

Głównym środkiem wychowania jest oddziaływanie kolektywu, a klasa szkolna spełnia to zadanie jako pierwotny kolektyw. Ten jednak kolektyw podstawowy winien być złączony z kolektywami coraz szerszymi: ze szkołą i całością społeczeństwa socjalistycznego. Każde bowiem wychowanie jest polityczne. Wychowanie przez kolektyw odbywa się przez „działanie równoległe", a więc nie drogą oddziaływania wychowawczego na poszczególną jednostkę oddzielnie, ale na kolektyw i przez niego jednocześnie na wszystkich jego członków. Ważnym czynnikiem wychowawczym jest tradycja oraz opinia kolektywu. Trzeba również do ważnych środków wychowania zaliczyć „linie perspektywiczne" okazujące wychowankowi przyszłą radość z osiągniętych rezultatów jako podnietę do działania i wzmacniania własnych sił.

W procesie wychowania ważną rolę odgrywa działalność wychowawcy, dlatego wymaga Makarenko od niego mistrzostwa, autorytetu i taktu pedagogicznego. Mistrzostwo nie jest równoznaczne z talentem. Talent bowiem jest wrodzony, a mistrzostwo zdobyte pracą nad sobą. Polega ono na organizacji charakteru pedagoga, na jego specjalnych wiadomościach i nawykach, na jego postawie, jaką zajmuje wobec uczniów. Jego zachowanie się, odnoszenia się do nich, jest już sprawą taktu pedagogicznego, który również, aby zyskać autorytet, musi wychowawca wypracować sobie swoim charakterem i postępowaniem.

Omawiając wychowanie w rodzinie Makarenko stwierdza różnicę między rodziną burżuazyjną a socjalistyczną. W tej ostatniej nie może istnieć oddzielenie interesów państwa od interesów rodziny. Toteż zorganizowanie życia rodzinnego za-

równo od strony osobistej, jak społecznej jest istotne dla wychowania w rodzinie. Konieczna jest tedy kontrola rodziców swego własnego postępowania. Autorytet rodziców odgrywa tu również ważną rolę, jak autorytet wychowawcy w szkole. Musi to jednak być autorytet właściwy, zdobyty postawą rodziców. Autorytet terroru, pedantyzmu, rezonerstwa, czułostkowej miłości i dobroci, a zwłaszcza autorytet podkupu jest autorytetem wychowawczo szkodliwym. Makarenko żąda autorytetu obywatelskiego i autorytetu właściwej pomocy dziecku.

Nie można pomijać, że dzieci wychowują się też przez zabawę, zwłaszcza gdy zabawa przechodzi z czasem w pracę. Rodzaj zabawy powinien również być dostosowany do fazy rozwoju dziecka. Ważną rolę wychowawczą spełniają też gospodarcze zajęcia dzieci, a szczególnie ich twórcza praca. W dziedzinie wychowania płciowego domaga się Makarenko uświadamiania młodzieży bez poruszania intymnych stron życia płciowego, z okazaniem jej nie tylko problemu miłości, ale też problemu zakładania rodziny i obowiązków stąd wynikających. Wychowanie płciowe winno być traktowane na tle całości charakteru człowieka, jego właściwości moralnych i społecznych i opierać się przede wszystkim na wzorowej organizacji życia rodziny dziecka. Troska o nawyki kulturalne dziecka, o formy jego zachowania się, o potrzeby kulturalne jest podstawą dla budzenia zamiłowania do czytelnictwa, korzystania z prasy, muzeów, teatru, filmu.

Książka kończy się ogólnymi uwagami o całości pedagogiki Makarenki. Znajdujemy tu podkreślenie ważności tej pedagogiki i wskazanie jej znaczenia dla naszego wychowania. Ale też znajdziemy pewne uwagi krytyczne. Te ostatnie odnoszą się do znaczenia kolektywu w wychowaniu. Kolektyw bowiem nie jest jedynym czynnikiem wychowawczym, lecz tworzy on możliwie najlepsze warunki dla wychowania. Prócz kolektywu trzeba jeszcze przyjąć wewnętrzne, indywidualne siły tkwiące w człowieku, a zwłaszcza siłę miłości człowieka do człowieka, stanowiącą podstawowy warunek procesu wychowania. Kolektyw dlatego jest ważnym czynnikiem wychowania, że „otwiera przed jednostką swobodną drogę dla rozwoju jej zdolności" i że „jest wykładnikiem i obrońcą tych wartości, które kryje w sobie miłość człowieka do człowieka i wzajemne współżycie ludzi oparte na sprawiedliwości społecznej" (str. 190). Stąd wnosi autor o niepełnym pojmowaniu procesu wychowania przez Makarenkę. Warunkami tego wychowania były dla Makarenki tylko kolektyw i w pewnej mierze wychowawca kierujący kolektywem. Pomija on natomiast znaczenie samowychowywania. Wpływ kolektywu i wychowawcy dopiero wtenczas jest skuteczny, gdy do nich dołącza się interwencja wychowanka uznającego te wpływy i współpracującego z nimi. Stąd dla autora „wychowanie jest zawsze samowychowaniem" (str. 192). Czy jednak istotnie zachodzi to „zawsze", to problem osobny i jest wątpliwe, czy możemy je przyjąć we wszystkich wypadkach.

Ponadto w swej charakterystyce pedagogiki Makarenki autor słusznie podnosi, że pedagogika ta nie obejmuje spraw nauczania oraz wychowania fizycznego. Ponadto i to jest ważne, że proces wychowania był przez Makarenkę przeprowadzany w warunkach odmiennych niż zwyczajne warunki szkolne. Młodzież bowiem w koloniach mogła być poddana jednolitym wpływom wychowawczym, podczas gdy na młodzież szkolną działają prócz wpływów szkoły także często bardzo niezgodne z nimi wpływy pozaszkolne.

Autor uznaje słusznie, że ważność poznania prac Makarenki przez naszych wychowawców, nauczycieli, rodziców i społeczeństwo interesujące się wychowaniem jest wielka. Jego dzieła otwierają przed czytelnikiem nowe horyzonty, pobudzając do myślenia i naśladownictwa, przyczyniają się do podnoszenia atmosfery wychowawczej w społeczeństwie.

Całość pracy prof. L. Chmaja uważam za pożyteczną. Sąd ten opieram na następujących motywach:

1. Zainteresowanie pedagogiką A. Makarenki osłabło u nas widocznie po r. 1956. Stało się to ze szkodą naszej myśli pedagogicznej. Wydanie obecnej pracy, która daje synoptyczny obraz tej pedagogiki, może przyczynić się do podtrzymania i rozbudzenia tego zainteresowania u nauczycieli i rodziców. W sferach szkolnych wśród nauczycieli, wychowawców i komitetów rodzicielskich, jak też w dziedzinie oświaty dorosłych zwłaszcza wśród uczestników tak licznych u nas uniwersytetów dla rodziców nowa monografia o Makarence winna znaleźć licznych czytelników.

2. Praca autora przez cały czas utrzymuje czytelnika w atmosferze ważności problemów wychowawczych ukazując mu doniosłość wychowania dla życia społeczeństwa, jego właściwe i błędne drogi. Realistyczne przedstawienie aktualności i żywotności wychowania w życiu i działalności Makarenki działa sugestywnie w kierunku przeżycia przez czytelnika tej aktualności i żywotności. W tej sugestywności leży też pobudzenie i zachęta do tego, aby zgodnie z Makarenką szukać sposobów wychowywania dla ustroju socjalistycznego.

3. Autor nie daje wykończonej konstrukcji systemu pedagogiki Makarenki i całości w szczegółach zbudowanej logicznie jego teorii. Być może, że taki systematyczny sposób przedstawienia tej teorii jako wykończonego logicznie systemu mógłby utracić swój wpływ pobudzający dla nieprzygotowanego czytelnika. Ale mimo to system ten występuje wyraźnie w swoich zasadniczych pojęciach, tezach i normach. Dzieje się to dzięki temu, że dobór zasadniczych problemów zawartych w całości systemu Makarenki obejmuje całość jego teorii. Wydaje się, że takie jej przedstawienie, nie tracąc niczego ze swej naukowej wartości, bardziej może przemówić do czytelnika niż wtenczas, gdyby żądało od niego zbyt trudnego powiązania poszczególnych treści w jedną logiczną zwartą całość.

4. Kilka krytycznych uwag autora nad całością pedagogiki Makarenki, zwłaszcza zwrócenie uwagi na zakres zagadnień nią objętych (nie wyczerpują wszystkich zagadnień wchodzących w skład pełnego systemu pedagogicznego), może się raczej przyczynić do wyraźniejszego jej rozumienia i ocenienia głębokości spraw omówionych przez Makarenkę.

K. SOSNICKI
Toruń

S. TRUCHIM: EWARYST ESTKOWSKI
Warszawa, PZWS 1959 ss. 244

Autor przyjął układ książki w porządku chronologicznym. Ukazuje Estkowskiego najpierw w otoczeniu najbliższej rodziny i w szkole (rozdz. I), następnie — po zarysowaniu stosunków politycznych i społecznych w Wielkim Księstwie Poznańskim — prezentuje Estkowskiego jako nauczyciela szkoły elementarnej początkowo w Wojciechowie (rozdz. II), a później w Mikstacie i wreszcie jako studenta uniwersytetu we Wrocławiu (rozdz. III). Studia Estkowskiego w Uniwersytecie Wrocławskim trwały dwa lata, od 1844 do 1846 r. W okresie studiów współpracował w redagowaniu „Pisma dla Nauczycieli Ludu", co prawdopodobnie stanowiło jego źródło utrzymania. Kiedy w 1846 r. władze zawiesiły pismo, Estkowski musiał wracać do Poznania. Tu poczynił starania około zdobycia pracy. Otrzymał posadę nauczyciela prywatnego w Broniszewicach, a wkrótce objął podobne stanowisko w Paruszewie. W tym czasie nawiązał kontakt z czasopismem „Kościół i Szkoła", w którym zamieścił trzy artykuły.

Dzięki podjętym staraniom otrzymał z dniem 1 maja 1848 r. stanowisko tymczasowego nauczyciela szkoły ćwiczeń przy seminarium nauczycielskim w Poznaniu z pensją 200 talarów rocznie. Jednakże w oznaczonym terminie do pracy nie stawił się, gdyż został wciągnięty w wir Powstania Wielkopolskiego 1848 r. W tych wydarzeniach pełnił funkcję komisarza powstańczego w obwodzie obejmującym miejscowości: Paruszewo, Strzałkowo, Graboszewo, Skarboszewo i Chwałkowo.

Po rozwiązaniu komitetu powstańczego Estkowski wrócił na stanowisko nauczyciela prywatnego w Paruszewie, ale gdy dowiedział się, że seminarium w Poznaniu jest czynne, zgłosił się w dyrekcji szkoły i 23 maja 1848 r. objął stanowisko nauczyciela szkoły ćwiczeń. Niestety, już w październiku tego roku został zwolniony z pracy z powodu oskarżenia go o udział w powstaniu.

W latach 1849—1850 Estkowski stał się jedynym redaktorem „Wielkopolanina", uprzednio redagowanego przez ks. Prusinowskiego. Autor wbrew twierdzeniom niektórych historyków, że Estkowski redagował „Wielkopolanina" w duchu religijnym, udowodnił, że charakter pisma w okresie jego kierownictwa uległ zasadniczej zmianie. Artykuły treści religijnej zmniejszyły się poważnie, a na ich miejsce wprowadził Estkowski poezje Teofila Lenartowicza oraz artykuły rozbudzające poczucie narodowe i zaznajamiające z poszczególnymi dziedzinami kultury narodowej i jej twórcami.

Najobszerniej potraktował autor rozdział VI, w którym opisał okres powstania i działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz czasopisma „Szkoły Polskiej". Polskie Towarzystwo Pedagogiczne powstało z inicjatywy E. Estkowskiego 9 września 1848 r.

Na zebraniu w dniu 20 września 1848 r. w przygotowanej odezwie Towarzystwo określiło cele swojej działalności w sposób następujący:

„Prace pedagogiczne w języku polskim i w rzeczach, które całe stowarzyszenie uzna za najpożyteczniejsze";

„Ćwiczenie się w wymowie ojczystej";

„Powolne poprawienie i reformowanie na podstawie prawnej szkółek naszych w duchu narodowym";

„Wydawanie pisma pedagogicznego jako organu dążeń i prac całego stowarzyszenia";

„Wyrobienie opinii publicznej wśród nauczycieli i księży";

„Zawiązanie filialnych stowarzyszeń pedagogicznych we wszystkich powiatach polskich pod panowaniem pruskim zostających".

Najwyższą działalność w ramach Towarzystwa przejawiał komitet redakcyjny, który na początku 1849 r. zamienił się w redakcję. Redaktorem wybrano E. Estkowskiego. Już w styczniu 1849 r. ukazał się pierwszy zeszyt miesięcznika „Szkoła Polska". „Szkoła Polska" była trzecim z kolei pismem pedagogicznym na terenie Poznańskiego. (Wcześniej wychodziły: „Pismo dla Nauczycieli Ludu" oraz „Kościół i Szkoła").

W rozwoju „Szkoły Polskiej" autor wyróżnia trzy wyraźnie zarysowujące się okresy. Pierwszy, kiedy pismem kierowała redakcja pod przewodnictwem Estkowskiego (czasopismo było materialnie popierane przez Ligę Polską, w wyniku czego od niej było uzależnione i służyło jej celom). Drugi okres obejmował lata 1850—1852. W tym czasie redakcja przestała działać, a Estkowski jednoosobowo kierował pismem. Na niego spadły wszystkie kłopoty finansowe, ale dzięki temu bardziej niezależnie mógł wpływać na kierunek ideologiczny pisma i z tego skorzystał. W tym czasie również pismo otrzymywało zasiłki od osób nieznanych, ale ta pomoc nie powodowała ograniczeń w tym stopniu, jak to było w pierwszym okresie, i dzięki temu pismo mogło stać się postępowe. Całkowitej niezależności pismo nie zdobyło nigdy, co utrudniało Estkowskiemu bardzo prace. Świadczą jego słowa: „...pismo, które nie o własnych siłach stoi, które utrzymać się może tylko

zasiłkami, jest podobne do żebraka, traci potrzebną mu swobodę i niezależność, stawia redaktora nieraz w przykre i upokarzające położenie".

W trzecim okresie pismo się uwstecznia, głosi hasła, które w drugim okresie Estkowski potępiał. Stało się to na skutek tego, że „Szkoła Polska", jak autor wnioskuje, zyskawszy drugiego redaktora, w osobie ks. Sumińskiego, skorzystała z zasiłków finansowych kurii poznańskiej. W tym czasie artykuły Estkowskiego pojawiały się nielicznie i wynika z nich, że z treścią znacznej liczby materiałów nie zgadzał się. Wydaje się, iż słusznie prof. Truchim twierdzi, że kres istnienia „Szkoły Polskiej" położył sam Estkowski, nie mogąc pogodzić się „z zohydzeniem poglądów i idei, które przez całe życie głosił i którym pozostał wierny do końca życia".

Sporo miejsca w swojej książce poświęca autor wydawanej przez Estkowskiego „Szkółce dla Dzieci". Było to naprawdę pierwsze właściwe pismo dla dzieci na terenie Poznańskiego. Inicjatywa czasopisma dla dzieci powstała wcześniej w gronie Wielkopolanek. Estkowski witał w „Szkole Polskiej" ten projekt z radością i wypowiedział swój pogląd na rolę i charakter pisma: „Dziś dopominamy się narodowego wychowania, to znaczy, że wszystkie dzieci, tak za pługiem chodzącego kmiotka, jak przy warsztatach siedzącego mieszczanina, jak i bogatego pana lub wysokiego urzędnika, jednakie odbierać mają, przynajmniej początkowe, elementarne wychowanie i wykształcenie". To znaczy, że pismo tego typu powinno być przeznaczone dla wszystkich dzieci. Zamierzenia Wielkopolanek nie doczekało się realizacji, dlatego Estkowski sam podjął wykonanie tego zadania. Zmniejszył objętość „Szkoły Polskiej" o jeden arkusz wydawniczy i przeznaczył go na „Szkółkę dla Dzieci". Obydwa wydawnictwa wychodziły jako całość, co wpłynęło na zwiększenie liczby prenumeratorów. Zadaniem „Szkółki dla Dzieci" miało być ukazanie praktycznych sposobów realizacji teorii pedagogiczno-dydaktycznych zawartych w „Szkole Polskiej". Na łamach „Szkoły Polskiej" podał Estkowski wiele wskazówek metodycznych, w jaki sposób należy korzystać z materiałów zawartych w „Szkółce". Autor w swojej książce dokonał gruntownego przeglądu i analizy czasopisma uwzględniając tematykę autorów współpracujących ze „Szkółką" oraz opinie współczesnych o tym czasopiśmie. „Szkółka dla Dzieci" podzieliła losy „Szkoły Polskiej" i razem z nią przestała wychodzić.

Estkowski chcąc niejako przedłużyć oddziaływanie wychowawcze „Szkółki" podjął wydawnictwo „Szkółki dla Młodzieży", której żywot trwał tylko jeden rok (1894). Różniła się ona zasadniczo od „Szkółki dla Dzieci", a mając charakter niemal naukowy poświęcona była głównie naukom humanistycznym. Słuszna jest więc teza autora, że była ona przeznaczona „dla młodzieży starszej, a nawet dla dorosłych", i niewątpliwie intencjami Estkowskiego było, ażeby służyła ona sprawie wychowania polskiej młodzieży w oparciu o naukę, poezję i kulturę polską.

Autor, przedstawiając życie i działalność Estkowskiego w ujęciu chronologicznym zebrał w poszczególnych rozdziałach bogaty, nie publikowany dotychczas materiał, dokonał jego analizy, dzięki czemu ukazał nam postać Estkowskiego jako człowieka, obywatela, Polaka, nauczyciela-praktyka, organizatora, działacza społecznego, popularyzatora, a przede wszystkim pedagoga. Nic więc dziwnego, że dla pełnego obrazu sylwetki Estkowskiego jako pedagoga poświęcił cały rozdział (VII), w którym omówił jego poglądy pedagogiczno-dydaktyczne. Nie jest więc to mankamentem książki, że ten rozdział w pewnym sensie wyłamuje się z zasadniczej konstrukcji, gdyż zamyka on całość rozważań potrzebną klamrą i właściwym akcentem. W ten sposób autor ułatwia czytelnikowi perspektywiczne spojrzenie i pozwala na późniejsze i pogłębione ujęcie postaci Estkowskiego, który stworzył piękną sylwetkę polskiego nauczyciela i przyczynił się do rozwoju polskiej myśli pedagogicznej. Estkowski jest wzorem nauczyciela, który systematycznie pracując nad sobą, doskonali się i rozwija w ciągu całego swojego życia.

Autorowi udało się ukazać w swojej pracy, jak Estkowski w niezwykle trudnych warunkach społeczno-politycznych potrafił utrzymać linię rozwoju własnej osobowości i przekonań, jak mimo piętrzące się trudności konsekwentnie realizował swój życiowy program obywatela i pedagoga.

Estkowski nie był rewolucjonistą, był zwolennikiem solidaryzmu społecznego, ale jego solidaryzm był wynikiem głębokiej wiary i własnych przemyśleń, w odróżnieniu od solidaryzmu społecznego przedstawicieli Ligi Polskiej, który był świadomym oszustwem popełnianym przez klasę posiadającą i miał zapobiec rewolucji społecznej.

Estkowski był, jak na owe czasy, człowiekiem postępowym i widział krzywdę ludzi. Świadczą o tym częste jego wypowiedzi. Niektóre z nich nabrzmiałe są poczuciem gorzkiej krzywdy i zawierają potencjalny ładunek buntu. Mocno brzmią takie słowa Estkowskiego: „Cud, że Lud dotąd nie wyrodził się w dwunożne zwierzęta pod tym obuchem niesprawiedliwości nad sobą... Ale zadrżą niegodni kiejś w strachu, gdy on przyjdzie do poznania i pomści swe krzywdy".

Motorem działalności Estkowskiego było pragnienie odzyskania niepodległości. Rozumiał, że stać się to może przy solidarnej współpracy wszystkich Polaków i że w tej sprawie wielka rola przypadnie ludowi. Dlatego głosił, że lud trzeba odrodzić, wzbudzić w nim poczucie godności ludzkiej, poczucie przynależności do narodu i włączyć masy ludowe, jako świadomych obywateli, do narodu polskiego. Stąd płynęła jego troska o kształcenie i wychowanie młodego pokolenia. Cel wychowania sformułował następująco: „...ciału nadać zdrowie, siłę, zręczność i szlachetną postawę, a siłom duszy doskonałość, do jakich są zdolne...". Według niego wychowanie powinno się składać z wychowania ciała, serca, duszy i charakteru. Uderza tu postawienie (w owych czasach) na plan pierwszy wychowania fizycznego.

Na szczególną uwagę w poglądach pedagogicznych Estkowskiego zasługuje jego pogląd na rolę pracy, jako głównego czynnika w wychowaniu.

Słusznie stwierdza autor, że przed Estkowskim żaden z polskich teoretyków pedagogiki „...nie wyśpiewał takiego hymnu pochwalnego na cześć pracy jako głównego czynnika w wychowaniu i to pracy jak najszerzej pojętej, obejmującej zarówno pracę fizyczną, jak i umysłową, obowiązującą wszystkie klasy społeczne: chłopa, mieszczanina, jak i warstwę ziemiańską". Estkowski pisał, że „pełne... szczęście jednostki będzie leżało w pracy, w odpowiednio wybranym zawodzie". Chodziło mu o to, ażeby „...każdy człowiek poznał, ukochał i wykonywał należycie wszelkie obowiązki swojego życia".

Czytelnicy, szczególnie nauczyciele, zwrócą na pewno uwagę na poglądy Estkowskiego dotyczące funkcji szkoły elementarnej. Ze sformułowań tematycznych Estkowskiego, które autor podaje na str. 122 i 123, dowiadujemy się, że jego poglądy na tę sprawę zbliżają się do tego„ co dzisiaj określamy jako zasadę zbliżenia szkoły do życia. Przekonują o tym takie sformułowania Estkowskiego:

„Czy i jak uczyć po szkołach wiejskich i rolnictwie, ogrodnictwie, hodowaniu bydła, pszczelarstwie i jedwabnictwie,

czy i jak wykłada się po szkołach wiejskich początków nauk o rzemiosłach, handlu itd.,

w jaki sposób uczyć botaniki, aby ją zastosować do praktycznego rolnictwa, ogrodnictwa, a może i do leczenia domowego".

Sądzić należy, że nauczyciele z zainteresowaniem prześledzą te części książki (głównie rozdział VII), w których autor omówił poglądy Estkowskiego w dziedzinie dydaktyki i metodyki. Najbardziej ciekawe i najcenniejsze są jego uwagi dotyczące nauki czytania i pisania.

Książka prof. Stefana Truchima, znanego historyka oświaty, stanowić będzie niewątpliwie trwałą pozycję w tej dziedzinie lektury i korzystać z niej będą

szczególnie słuchacze zakładów kształcenia nauczycieli, nauczyciele czynni i działacze oświatowi. Ze względu na te jej walory i przeznaczenie warto było dać jej lepszą szatę zewnętrzną i mocniejszą oprawę, o co można mieć żal do PZWS.

W tekście jest parę błędów drukarskich i dlatego w następnym wydaniu trzeba będzie pamiętać o erracie, czego w pierwszym wydaniu nie zrobiono.

K. MAKOWSKI

MARIA ŁOPATKOWA: NAUCZYCIEL I DZIECKO WIEJSKIE

PRZEDMOWA PROFESORA JÓZEFA CHAŁASIŃSKIEGO

Warszawa 1959.

Kiedy rozmawia się ze słuchaczami liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich na temat ich planów życiowych, to słyszy się najczęściej, że swoją karierą zawodową widzą w szkole miejskiej. Nawet ci, którzy wyszli ze środowiska wiejskiego, niechętnie tam wracają.

Istniejące jeszcze, choć stale malejące, dysproporcje między poziomem życia wsi a miasta tłumaczą w pewnym stopniu to zjawisko. Absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli na ogół „bronią się" przed objęciem posady w środowisku wiejskim, gdyż odstraszają ich znacznie trudniejsze warunki pracy. Nie wystarcza bowiem zamknąć się tam w „czterech ścianach klasy" i być „wykładowcą", lecz praca w szkole wiejskiej wymaga w większym zakresie, aniżeli w mieście, działalności społecznej w środowisku.

Tymczasem w zakładach kształcenia nauczycieli nie zawsze jest atmosfera wyzwalająca u kandydatów pragnienie podejmowania trudniejszych zadań oświatowych. Zakłady te w niedostatecznym jeszcze stopniu rozwijają samodzielność kandydatów, którzy właśnie w środowisku wiejskim muszą przejawiać wyjątkowo wiele inicjatywy.

Praca nauczyciela wiejskiego może stać się atrakcyjna i dać dużo zadowolenia wówczas, gdy nauczyciel podejmuje ją z pełnym rozumieniem i świadomością ciążących na nim obowiązków dydaktyczno-wychowawczych i społecznych.

Książka Marii Łopatkowej pt. *Nauczyciel i dziecko wiejskie* w sposób przekonujący pokazuje pracę nauczycielki wiejskiej, która znalazła w niej zadowolenie, a jednocześnie sens swego życia. Z wielkim zainteresowaniem czyta się rozdziały książki. Ich tytuły odzwierciedlają bogatą problematykę, a zarazem specyfikę pracy nauczyciela wiejskiego: „Pierwsze kroki, z rozmyślań o nauczycielu, moje dzieci klasy I, o kształceniu uczuć, walka szkoły z ciemnotą i przesądami, słownik dziecka wiejskiego i jego bogacenie, problemy klas najstarszych, wolny czas dziecka wiejskiego, kilka uwag na temat opieki lekarskiej nad dziećmi wiejskimi, wizytacja, dlaczego warto iść na wieś?" Oto rejestr nurtujących autorkę spraw i zagadnień, będących wynikiem zdobytego doświadczenia.

Naczelną ideą, którą autorka konsekwentnie rozwija i której pragnie swoją pracą służyć — to d o b r o d z i e c k a, a przede wszystkim stwarzanie mu coraz lepszych warunków życia. Nie można tego osiągnąć jedynie przez nawet sumienne wypełnianie obowiązków szkolnych. Dziecko większość dnia spędza poza szkołą. Stąd dla efektów pracy szkolnej nie jest rzeczą obojętną, czym wypełnia ono czas pozalekcyjny. Czy zajęcia te sprzyjają rozwojowi dziecka i osiągnięciu odpowiednich wyników nauczania, czy też wręcz odwrotnie, stają w poprzek zamierzeń szkoły. Dobro więc dziecka wymaga od nauczyciela wejścia do środowiska. Aby

zdobyć tam sukcesy, trzeba — zdaniem autorki — dwóch niezbędnych czynników: głębokiej znajomości rzeczy i zapału.

Widzimy więc autorkę w zespole teatralnym wśród młodzieży i starszych, w kole gospodyń wiejskich, w kółku rolniczym, Związku Młodzieży Wiejskiej, na wycieczce do Warszawy i Łodzi, w świetlicy, w ognisku przedszkolnym oraz w innych akcjach, jak staranie o zelektryfikowanie wsi, zdobycie telewizora itp. „Praca z dziećmi, młodzieżą i kobietami wyrobiła mi we wsi przydomek »swojej«. Już nie czułam się obca, łatwiej więc było mi przekonywać mieszkańców" (s. 14). Swoją działalnością podbiła autorka serca wszystkich ludzi we wsi. Szczere oświadczenie „dobrze mi z nimi żyć" znajduje pełne pokrycie w przytoczonych faktach.

Czy ogrom podjętej pracy społecznej nie przerastał możliwości autorki i czy nie odbił się ujemnie na pracy w szkole? Nauczycielka zdaje sobie sprawę z tego niebezpieczeństwa. „Jeśli będziemy na pracę ze środowiskiem patrzyli głównie przez pryzmat troski o dziecko, to nigdy nie oddalimy się od szkoły i jej zadań i nigdy praca ta nie pochłonie nas w takim stopniu, by realizować ją kosztem lekcji" (s. 20). Autorka reprezentuje w tym zakresie jedynie słuszny pogląd, aby działolność społeczna w środowisku nie przesłaniała nauczycielowi jego pracy zawodowej. „Nauczycielowi, który pozyskał zaufanie wsi, łatwiej niż innym inicjować różne potrzebne akcje. Niekoniecznie jednak musi je prowadzić... Popchnięte naszymi ramionami koła potoczą się już dalej — trzeba im tylko nadać kierunek i kontrolować bieg" (s. 22). W ślad za wysuniętym postulatem idą konkretne rozwiązania organizacyjne. Autorka pokazuje osoby, które włączają się aktywnie w działalność społeczną.

Zajrzyjmy do szkoły. Widzimy nauczycielkę w gronie dzieci klasy I. Dzieci na ogół zalęknione przekraczają próg szkoły. W ich świadomości, na skutek stosowanych kar cielesnych w domu, rodzi się nieufny stosunek do szkoły. Nauczycielka musi dopiero zdobywać zaufanie i miłość dzieci. Do tego jednak potrzebna jest znajomość psychiki dziecka wiejskiego. Wydaje się, że autorka ją posiadła.

A więc trzeba zrekompensować głód bajek, który nie został zaspokojony w wieku przedszkolnym. Trzeba również rozwijać zaniedbaną dziedzinę dziecięcych lat — zabawę i zabawkę. Elementarne formy kultury życia codziennego w zachowaniu się, nawykach higienicznych, grzecznościowych słowach, wymagają intensywnej pracy. Wszystkie te zadania można zrealizować jedynie przy ścisłej współpracy z rodzicami i przekonaniu ich o słuszności metod stosowanych w szkole oraz przy aktywnym ich wsparciu.

Sfera życia emocjonalnego dzieci jest specjalną troską nauczyciela zarówno w klasach młodszych, jak i starszych. Chodzi tu o stosunek do rodziców, umiłowanie własnego środowiska, kształtowanie przyjaźni do drugiego człowieka, poszanowanie przyrody, uczucia patriotyzmu i internacjonalizmu.

Analizując stosowane metody pracy, trzeba podkreślić, że nie ograniczają się one do oddziaływania werbalnego, lecz w szerokim zakresie uwzględniają działalność dziecka. W doborze metod wykazuje nauczycielka postawę poszukującą, twórczą, przy czym godnym podkreślenia jest stosunek nauczycielki do problemów treści nauczania. „Nam nie wolno myśleć inaczej i mówić inaczej. Co więc robić, jeśli program, który obowiązani jesteśmy realizować, narzuca nam pozycję niezgodną z naszymi poglądami? W takich wypadkach szukam pomocy książek i ludzi" (s. 23). A więc głoszone przez nauczyciela poglądy muszą mieć pokrycie racjonalne. Taka postawa wyzwala stałą tendencję do uzupełniania swojej wiedzy, do systematycznego samokształcenia. Autorka pokazała, jak zwalczyła swój kompleks antyniemiecki i jak z pełnym przekonaniem mogła opracować w kl. IV czytankę pt. „Kokardka" i dzięki niej pogłębić wśród uczniów uczucie przyjaźni do narodu niemieckiego.

Praca w klasach starszych wyłania kilka specjalnych zagadnień. Nauczycielka

opisuje, w jaki sposób rozwiązywała problemy uświadomienia seksualnego młodzieży, jak kierowała procesem sublimacji uczuć erotycznych, jak rozwijała uczucia estetyczne i formy dobrego zachowania się. Wielkie zadania stają przed nauczycielką w związku z wyborem zawodu przez uczniów. Stara się zahamować „ucieczkę" ze wsi. Zależy jej na tym, aby wychowankowie nie traktowali pracy na roli jedynie jako „smutnej konieczności". Wyrabia więc wśród nich „poczucie godności chłopskiej i dumę z funkcji społecznej, jaką spełnia zawód rolnika".

Radykalne poprawienie wciąż trudnej jeszcze sytuacji dziecka wiejskiego widzi autorka przez wyższe formy gospodarki chłopskiej, uspółdzielczenie wsi i sprowadzenie do niej najnowocześniejszych zdobyczy nauki.

W podnoszeniu poziomu życia wsi wielką rolę do spełnienia ma nauczyciel. Zaniedbane środowisko wiejskie wymaga jednak wysokich kwalifikacji naukowych, społecznych i moralnych. Zakłady kształcenia nauczycieli muszą wyraźniej widzieć swoją rolę w przygotowaniu kandydatów do pracy w warunkach szkoły wiejskiej. Razem z autorką jesteśmy zaniepokojeni wypowiedzią wykładowcy Studium Nauczycielskiego: „Nikt z nich na pewno na wieś nie pojedzie, ale niech się chociaż orientują i w tej dziedzinie" (s. 126). Należałoby sobie życzyć, aby jak najwięcej młodych nauczycieli, entuzjastów pracy oświatowo-kulturalnej, trafiało do środowisk wiejskich.

Cała książka jest przekonywającym wywodem, że można się czuć dobrze w szkole wiejskiej. „Nasza praca z dziećmi chłopskimi, nasza praca ze środowiskiem nie tonie w gorączkowym tempie życia, jak to często ma miejsce w wielkomiejskich dzielnicach, ale rodzi przyjaźń i szacunek, rodzi serdeczną pamięć, która żyje dłużej niż my" (s. 150).

Książkę Marii Łopatkowej czyta się z wielkim zainteresowaniem. Wprawdzie taki czytelnik, jak nauczyciel, chciałby dowiedzieć się jeszcze więcej od autorki. Jak godziła pracę społeczną z zajęciami w szkole? Jak przebiegał dzień jej pracy? Czy znajdowała jeszcze czas na rozrywki i życie prywatne? A może właśnie dzięki niektórym niedopowiedzeniom książka ta pobudza do tym większej refleksji.

Przeczytać ją powinien każdy czynny nauczyciel, w mieście i na wsi. Specjalną rolę ma ona do spełnienia w zakładach kształcenia nauczycieli, tak w ręku wykładowcy, jak i kandydata do zawodu. Jest to bowiem — jak czytamy w przedmowie — książka o prawdziwym nauczycielu Polski Ludowej.

M. MACIASZEK

J. I A. MAĆKOWIAKOWIE: ROZWÓJ POJĘĆ MATEMATYCZNYCH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Poznań PTPN 1960

Książka ta obejmuje sprawozdanie Janiny Maćkowiakowej z przeprowadzonych przez nią obserwacji nad rozwojem pojęć liczbowych u jej synka w okresie od 1 do 6 roku życia: wyniki tych obserwacji skonfrontowane z wynikami badań przeprowadzonych przez Antoniego Maćkowiaka nad zasobem pojęć liczbowych i umiejętności liczenia u dzieci w wieku lat 7, wstępujących do I klasy szkoły podstawowej. W rezultacie tych obserwacji i badań autorzy próbują zająć stanowisko w dyskusji na temat metody zaznajamiania uczniów kl. I z elementarnymi pojęciami matematycznymi.

Metoda i wyniki obserwacji przeprowadzonych przez J. Maćkowiakową zasługują na pełne uznanie. Jest to nowe osiągnięcie znanej autorki kilku już prac:

Jacek czyta, Jacek liczy, Trudności w nauce czytania i pisania, autorki kompetentnej, sumiennej, rzetelnej, umiejącej oddziaływać wychowawczo, obserwować, rozumieć i pisać.

Otrzymujemy tu — ukazany od jednej strony — bogaty obraz rozwijającego się dziecka, które niemal ciągle liczy, które wszędzie napotyka sytuacje dające okazję i pobudzające do posługiwania się liczbami. To dziecko, któremu rodzice nic nie narzucają, zachowuje się tak, jak gdyby miało — zgodnie z jakimś ustalonym z góry programem — dać matce materiał do napisania pracy na określony temat. Czytelnik stawia sobie pytanie, skąd się bierze ta pasja dziecka do liczenia? Jak duży jest tu wpływ zachęcających uśmiechów rodziców, którzy każdy objaw zainteresowań aktywności w dziedzinie liczb i liczenia przyjmują z widoczną dla dziecka aprobatą. Jest tu zapewne i wpływ starszego brata Jacka, który też kiedyś „liczył". Choć jest to więc przykład niecodzienny i nietypowy, nie budzi on jednak zastrzeżeń. Czytelnik chętnie dowiaduje się, jak zróżnicowane i wielostronne mogą być te treści, którymi żyje dziecko, jak bogacą się one nieustannie i porządkują w toku tej niezwykłej aktywności poznawczo-rozwojowej dziecka.

Po przeczytaniu tego sprawozdania czytelnik jest zaskoczony wynikami badań opisanych na końcu książki nad umiejętnością liczenia u dzieci wstępujących do szkoły. Okazuje się, że mały Krzyś Maćkowiak nie jest wcale dzieckiem wyjątkowym, że w zasadzie duża większość dzieci w tym wieku jest na podobnym poziomie znajomości liczb i liczenia.

Badania przeprowadzone na tych licznych i pochodzących z różnych środowisk dzieciach były więc istotnym uzupełnieniem opisanych obserwacji.

Omawiana praca może mieć znaczenie dla praktyki szkolnej, dla metodyki nauczania początków matematyki oraz — i przede wszystkim — dla dydaktyki ogólnej. W okresie przygotowań do reformy systemu nauczania wysuwa się hasła aktywizacji działalności poznawczej uczniów, wprowadzania do szkoły pracy ręcznej, rozwijania myślenia przez łączenie teorii z praktyką w nauczaniu itp. Książka Maćkowiaków może służyć za poważny argument uzasadniający słuszność tych postulatów. Ukazane w niej czynności poznawcze rozwijającego się dziecka rzucają bogaty snop światła na podstawową problematykę związaną z tymi postulatami.

*

Nie jest chyba najważniejsze stwierdzenie, że praca Maćkowiaków ukazuje w pełni rozwój pojęć matematycznych u dzieci do lat 6. Ważniejsze jest wykazanie, co ona wnosi nowego do problematyki nauczania w ogóle, a nauczania początków matematyki w szczególności.

Pojęcia matematyczne, z jakimi rozwijające się dziecko zaznajamia się stopniowo, obejmują:

— pojęcia wielkości: duży, mały, większy, mniejszy, równy,

— pojęcia ilości: dużo, mało, więcej, mniej, równo,

— pojęcia liczb i liczenia — umieszczanie w szeregu naturalnym: jeden, dwa, trzy; pierwszy, drugi, trzeci itd.,

— pojęcia cyfry jako znaku odpowiedniej liczby,

— pojęcia systemu dziesiętnego — zera i miejsca dziesiętnego; jednostki, dziesiątki, setki, tysiące,

— pojęcia działań: dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie,

— pojęcia ułamka: część całości, stosunek dwu liczb.

W działalności poznawczej Krzysia wystąpiły niemal wszystkie te pojęcia na właściwym dla rozwijającego się dziecka poziomie.

Specjalnie ciekawe jest śledzenie w tej pracy procesu narastania — stopniowego rozwijania się — poszczególnych pojęć: różnicowania, precyzowania, wiązania między sobą, uogólnienia, stosowania w różnych sytuacjach. Przy powstawaniu pojęcia

ilości występowały wielokrotnie czynności psychiczne abstrahowania i uogólniania — odnajdywanie podobieństw i różnic ilościowych między zbiorami, ustalanie równoliczności zbiorów; przy powstawaniu pojęcia liczby dodatkowo — czynności analizy i syntezy — odnajdywanie wewnętrznej struktury liczb, różnic między liczbami, ich szeregowanie, czyli odnajdywanie miejsca w szeregu naturalnym, w systemie dziesiętnym itp.

Istnieje doniosły dla dydaktyki problem, jak wytwarzają się u dzieci pojęcia równości zbiorów, pojęcia liczb, zachowania równoliczności zbiorów przy zmianie układu jego elementów, przy zmianie wielkości i rodzaju tych elementów. Jakiego rodzaju doświadczenia są tu konieczne?

Na te pytania próbuje odpowiedzieć psychologia genetyczna, oparta na empirycznych badaniach procesów poznawczych u rozwijających się dzieci. Badając te procesy, Piaget nalewał do dwu jednakowych słojów te same ilości różnie zabarwionej wody (lub nasypywał koralików) i dzieci na początku badań stwierdziły, że poziom wody jest w obu słojach równy, bo sięga w każdym do tej samej wysokości; kiedy następnie przelał wodę z jednego słoja do innego, węższego, dzieci młodsze twierdziły, że teraz jest jej więcej, bo sięga wyżej. Gdy przelał ją później do małych szklanek, twierdziły znów, że jest jej więcej, bo naczyń jest więcej. W wyniku podobnych doświadczeń wyróżnił u dzieci 3 stadia rozwojowe:

I. „Stadium nagich jakości" — gdzie np. spostrzeżenie większej wysokości słupa bierze górę nad poczuciem równych ilości wody (mimo że to poczucie równości wzrasta u dzieci przy odwracaniu czynności, np. przy przelewaniu wody z powrotem do naczynia pierwszego),

II. „Stadium pośrednie" — gdzie oba te czynniki są prawie równie silne (zwłaszcza gdy dzieci dodadzą do spostrzeżenia zwiększenia się wysokości słupa inne spostrzeżenie, np. zmniejszenia się przekroju naczynia),

III. „Stadium wielostronnych czynności myślowych", gdzie przekonanie o równej ilości wody zwycięża, ponieważ dzieci około 6—7 roku życia są już zdolne do wykonania czynności mnożenia logicznego (np. dochodzą, że wzrasta wysokość słupa, ponieważ zmniejszył się przekrój naczynia przy tej samej ilości wody) [1]. Można mieć, co prawda, wątpliwości, czy tu zdecydowała ta powstająca zdolność do mnożenia logicznego, czy też dostrzeżenie przez dzieci innej cechy, istotnej dla porównywanych zbiorów, mianowicie, że zachowała się ta sama ilość wody, ponieważ ani jej nie dolewano, ani nie odlewano przy tym porównywaniu.

Istnieją u dydaktyków różnice zdań co do tego, na jakich wstępnych czynnościach poznawczych i na jakim materiale poznawczym u dzieci należy się opierać przy zaznajamianiu ich z pojęciami ilości i z pojęciami liczb. Od Laya wywodzi się pogląd, że należy się tu opierać na spostrzeganiu wzrokowym i wyobrażaniu sobie przez dzieci prostych schematów (obrazów) liczbowych, odpowiednio ukształtowanych dla każdej liczby w zakresie pierwszej dziesiątki, mieszczących się jako całości w polu widzenia i dających się wyróżniać w prostym akcie spostrzegania. Z tych to schematycznych „obrazów liczbowych", zachowujących się w pamięci dziecka, miałoby powstawać stopniowo pojęcie liczby.

Czy nie jest to próba oparcia się tu na wyróżnionych przez Piageta „nagich jakościach spostrzeżeniowych"? Jeśli tak, to badania Piageta dają dostateczną podstawę do zakwestionowania słuszności tej metody. Dzieci szkolne są już w III stadium poznawania ilości i są zdolne do formowania pojęć ilości i liczby w procesach wielostronnego myślenia: abstrakcji i uogólniania przy dochodzeniu do pojęcia ilości — równoliczności zbiorów — oraz analizy i syntezy przy poznawaniu struktury wewnętrznej liczb i ich miejsca w szeregu liczbowym.

[1] Por. J. Piaget i A. Szemińska: *Le genèse du nombre chez l'entant.*

Z opisu Maćkowiakowej dowiadujemy się, że w całym tym okresie rozwoju od 1 do 6 roku życia dziecko nigdy i nigdzie nie posługiwało się jakimiś stałymi schematami spostrzeżeniowymi, że żadne takie schematy nie tworzyły elementów konstytutywnych dalszego poznania. Poznawanie zmysłowo-obrazowe rzeczywistości zmieniało się u tego dziecka ciągle, schematy wyobrażeniowe były zastępowane przez słowa, a słowa wielostronnie konkretyzowane przez nowe schematy wyobrażeniowe. Proces uogólnienia okazał się tu niezwykle bogaty i wielostronny, a produkt uogólniania całkowicie plastyczny. W miarę doskonalenia się uogólnień coraz mniej było w nich elementów bezpośrednio spostrzeżeniowych, a coraz więcej wiedzy ogólnej, wyrażającej się w postaci słów i poczucia „wiem, że..., bo...", oraz ilustrowanej przy pomocy coraz to innych obrazów. Ta wiedza ogólna była przez Krzysia uzasadniana — w odpowiedzi na pytania „dlaczego" — nie bezpośrednio na drodze odtwarzania schematów wyobrażeniowych, lecz pośrednio na drodze myślenia, na drodze sprowadzenia do czegoś, co nie budziło już wątpliwości, np. że u obu rąk jest jednakowa ilość palców, bo każdemu palcowi u jednej ręki odpowiada palec u drugiej, lub innym razem — po przeliczeniu — bo tu jest 5 i tu jest 5.

Obserwacje autorki wykazują, że zdobywanie przez dziecko wiedzy matematycznej nie polega na gromadzeniu i utrwaleniu obrazów i pojęć oraz na nadbudowywaniu później na nich nowych pięter w sposób podobny, lecz na ciągłym zderzaniu się tego, co już dziecko wie, z tym, co właśnie poznaje, na zdobywaniu nowych wiadomości w oparciu o już posiadane i na ciągłym przekształcaniu posiadanych w toku zdobywania następnych. Niedoskonałe formy i wyniki poznawania rzeczywistości przez dziecko przekształcają się u niego powoli i nieustannie w coraz to doskonalsze. Nawet w okresach pozornego zastoju działalności poznawczej zachodzą u dziecka bliżej nieznane procesy rozwojowe, które po pewnym czasie, gdy wraca aktywność świadoma, ujawniają się w postaci działań i wyników przewyższających znacznie stadium poprzednie.

Doświadczenia autorki pokazują, jak inaczej przebiega rozwój pojęć dziecka, niż to się powszechnie sądzi, jak niesłuszne są metody jednorazowego „monograficznego" wprowadzania nowych pojęć i terminów i zapominania o nich w toku dalszej pracy, aż do egzaminów. „Najbardziej zadziwiającym dla nas aspektem w obserwacji Krzysia — piszą autorzy — było to, że działalność poznawcza dziecka w dziedzinie ilościowych cech przedmiotów zaczyna się tak wcześnie i że musi jej być tak ogromnie dużo, zanim utworzy się w umyśle dziecka jakieś pojęcie matematyczne i zanim się ono utrwali. Zadziwiało nas, że pojęcia matematyczne tworzą się tak powoli, że potrzebują tyle ćwiczeń i tyle czasu".

Opisy autorki wykazują, że te nie kończące się ćwiczenia dziecka to był nie proces utrwalania wiadomości matematycznych, lecz proces ich ciągłego zdobywania na nowo, posługiwania się nimi, przekształcania ich i coraz to doskonalszego formowania, że więc był to proces zapamiętywania w procesie myślenia (proces asymilacji i akomodacji).

Wykazują one też, jak niesłuszne jest wyprzedzanie i przyśpieszanie tempa rozwojowego dziecka i podsuwanie mu zadań i zagadnień, do których ono jeszcze nie dorosło i samo nie doszło. Sprawozdanie pokazuje, jak prawidłowo przebiega rozwój samorzutny i jak poprawnie — nawet z punktu widzenia logiki — narastają pojęcia matematyczne u dziecka.

Bogactwo bodźców zewnętrznych i aktywności dziecka nie stwarza w nim chaosu różnorodnych kopii otaczającej rzeczywistości, jaki musiałby powstawać w wyniku utrwalania się takich różnych stałych schematów wyobrażeniowych czy pojęciowych. Dziecko natomiast tworzy sobie jeden obraz rzeczywistości, obraz, który przy zderzaniu się starego z nowym — ciągle się przekształca i doskonali, ale nie przestaje być jednym obrazem. Naruszenie tej jedności budzi u dziecka nie-

pokój poznawczy, stwarza problemy do rozwiązania, zmusza do myślenia. W rozwoju Krzysia takich problemów nie było jeszcze zbyt dużo. Dopiero szkoła będzie mu je podsuwać systematycznie.

W działalności poznawczej tego dziecka w wieku przedszkolnym można wyróżnić w stadium zaczątkowym wszystkie niemal składniki myślenia, które obserwujemy później w działalności poznawczej uczniów w szkole. Widzimy tu więc elementy myślenia praktycznego: spostrzegania zjawisk, analizę i syntezę spostrzeżeń i wyobrażeń, rozumowania praktycznego opartego na spostrzeżeniach i wyobrażeniach oraz analogiach między nimi, tworzenie schematów wyobrażeniowych rzeczywistości i ich ciągłe przekształcanie w dalszych procesach poznania i działania. Widzimy też zaczątki myślenia teoretycznego: abstrakcję i uogólnianie — powstawanie fragmentów pojęć ogólnych, dostrzeganie stosunków między nimi; widzimy fragmenty rozumowań teoretycznych w oparciu o te pojęcia i stosunki, spostrzeganie nowych zjawisk i działanie przy udziale tych pojęć ogólnych.

Byłoby pasjonującym zajęciem prześledzić w sprawozdaniu autorki wszystkie zaobserwowane przez nią fragmenty myślenia dziecka i porównać je systematycznie z przedstawionym tu schematycznie pełnym obrazem struktury myślenia w działalności poznawczej uczniów.

*

Z przeprowadzonych obserwacji i badań autorzy wyciągają wniosek, że najlepszą metodą zaznajamiania uczniów z pojęciami ilości i liczb jest liczenie. Można by dyskutować, czy rzeczywiście proces ten powinien zaczynać się od końca. Przecież logiczna kolejność, wynikająca z konieczności stopniowego narastania treści poznawczych, powinna być inna. Najprostsze mogłoby być np. odnajdywanie równoliczności zbiorów przez odwzorowywanie, a stąd — przez abstrakcję i uogólnienie — wyprowadzanie pojęć ilościowych: równo, więcej, mniej. Posługując się później tymi pojęciami ilościowymi, można by przechodzić do porównywania małych zbiorów i na drodze analizy ich budowy wewnętrznej i syntezy wyróżniać liczby 2, 1, 3 i następne. Dopiero po tym mogłoby nastąpić liczenie: stopniowe zaznajamianie dzieci z szeregiem naturalnym, odwzorowywanie zbiorów w tym szeregu i określanie liczebności zbiorów ostatnią liczbą tego szeregu.

Gdyby zdobywane przez dziecko treści poznawcze układały się jak cegły w murze w logicznie uporządkowane całości, to taka kolejność byłaby tu konieczna. Ale wiemy — choćby z pracy Maćkowiaków — że tak nie jest. Przyswajanie nowych treści jest podobniejsze raczej do przyswajania pokarmu niż do budowy muru — chodzi przede wszystkim o to, aby były one strawne, smaczne i pożywne, a już organizm zasymiluje je w sposób właściwy.

Taką „strawną, smaczną i pożywną" dla dziecka treścią w tym zakresie jest przede wszystkim liczenie. Bodźce społeczne — z jednej strony — oraz własna potrzeba porządkowania chaotycznej rzeczywistości — z drugiej — narzucają wprost dziecku konieczność zainteresowania się liczeniem. Tu się kryje źródło pasji Krzysiów i Jacków, którzy „liczą". Można więc zaczynać od liczenia, jeżeli się wie wszystko, co tu wiedzieć należy, i dopomoże się dziecku we właściwym miejscu i czasie do zdobycia w sposób jak najprostszy wszystkich potrzebnych mu podstawowych pojęć liczbowych: jeżeli te procesy liczenia będą — jak w przypadku Krzysia — bogatymi procesami rozwijającego się myślenia dziecka, a nie tylko werbalnym bezmyślnym „klepaniem liczebników".

Nie wynika oczywiście z tego, żeby w nauczaniu nie liczyć się z logicznym układem materiału. Jeśli chcemy bogato rozwijać myślenie uczniów w procesie nauczania, to musimy wprowadzać nowe treści w takiej kolejności, aby uczniowie mogli zawsze posługiwać się posiadaną wiedzą przy zdobywaniu następnej, jak np. pojęciem ilości przy zdobywaniu pojęcia liczby. Proces nauczania w szkole

powinien być pod wielu względami podobny do procesu samorzutnego rozwoju działalności poznawczej dziecka w okresie przedszkolnym. Powinien on przede wszystkim dawać mu w dalszym ciągu okazję do wielokrotnego posługiwania się zdobywaną wiedzą w praktyce życiowej. Pod pewnymi względami powinien on się jednak różnić. Musi on być np. uporządkowany ze względu na systematyczne kolejne narastanie i logiczne wiązanie się treści nauczania. Nie po to, żeby pasowały do siebie jak cegły w murze, lecz po to, żeby uczeń mógł łatwo i bogato posługiwać się posiadaną wiedzą przy zdobywaniu — w procesach myślenia — następnej.

Czy należy przy tym posługiwać się obrazami liczbowymi Laya, Rusieckiego czy kostkami do gry, którymi bawił się Krzyś w doświadczeniach Maćkowiaków? Jest to oczywiście nie tylko możliwe, ale i bardzo pożądane. W nauczaniu winny zawsze występować łącznie: myślenie praktyczne oparte na spostrzeżeniach i wyobrażeniach oraz analogiach między nimi i myślenie teoretyczne oparte na wypowiedziach i wyrażeniach matematycznych oraz na związkach formalnych między nimi.

Obrazy liczbowe wprowadzają określony ład do chaosu elementów zbioru, nadają zbiorom określoną strukturę przestrzenną, pozwalając wyróżniać je w jednym akcie spostrzeżenia. Lepiej jednak jest nie ograniczać się do jednego tylko, powtarzającego się, układu elementów. Takie postępowanie byłoby słuszne, gdyby proces poznawczy ucznia był statycznym kopiowaniem obrazów czy pojęć, bez ich zmieniania przy posługiwaniu się nimi w toku dalszej pracy. Ponieważ jednak wiemy, że proces ten jest dynamicznym procesem myślenia i ciągłego przekształcania posiadanych treści, powinniśmy podsuwać uczniom tyle różnych struktur obrazów liczbowych, na ile pozwala budowa wewnętrzna każdej liczby. Wzbogaci to procesy analizy i syntezy przy poznawaniu struktury wewnętrznej poszczególnych liczb i przyczyni się do ich operatywności przy posługiwaniu się nimi w różnorodnej praktyce, w której te struktury będą się ciągle zmieniały.

*

Te ogólne rozważania pokazują najistotniejsze braki i najistotniejsze zalety omawianej pracy Maćkowiaków. Najważniejszym jej brakiem jest to, że nie wydobywa dostatecznie wyraźnie tej doniosłej problematyki ogólnej, w której świetle nabierają właściwego sensu wszystkie sprawy szczegółowe. Największą zaś zaletą jest wielkie bogactwo faktów, pracowicie i inteligentnie zbieranych i opisywanych na przestrzeni kilku lat, w warunkach niesłychanie korzystnych, choć niełatwych do powtórzenia. Taki materiał wymagał, żeby go opracować bardziej teoretycznie.

Można to będzie uczynić w następnych wydaniach, których życzę autorom i czytelnikom.

K. LECH

JOHN PH. D. GABRIEL: AN ANALYSIS OF THE EMOTIONAL PROBLEMS OF THE TEACHER IN THE CLASSROOM
Melbourne Cheshire

Badania pedeutologiczne zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku zmierzały zrazu do nakreślenia idealnej osobowości nauczyciela. Przykładem tego są prace Dawida, Sprangera, Kerschensteinera. W miarę jak zaczęto stosować empiryczne metody badań, powstawały różne typologie nauczycieli. Badając skuteczność oddziaływania wychowawczego poszczególnych typów, przypisywano jednym wartości większe niż drugim lub określano przydatność ich do różnych poziomów nauczania.

Z czasem pedeutologię zaczęły interesować zagadnienia bardziej szczegółowe. Przykładem tego jest wyżej wymieniona praca, która zajmuje się uczuciowymi postawami nauczyciela powstałymi na tle warunków pracy zawodowej. Badania tego rodzaju zapoczątkował Amerykanin Wickman. Ułożył listę różnych form zachowania się uczniów wykraczających przeciwko regulaminowi szkolnemu. Badani nauczyciele podkreślali te formy, które były dla nich najbardziej przykre.

Podobne badania przeprowadził Gabriel w Australii. Przy pomocy kwestionariusza ankietowego, w którym chodziło o poznanie reakcji nauczyciela na różne przejawy życia szkolnego, zbadał on 736 nauczycieli. Z odpowiedzi wynika, że największe naprężenie w pracy wywołują złe warunki pracy, zwłaszcza przeładowane klasy, nie przystosowane do nowoczesnych wymagań izby szkolne, słabe ich wyposażenie, hałas dzieci, a poza tym małe postępy uczniów. Największe zadowolenie budzą dobre postępy uczniów i ich zapał do nauki, aktywność oraz stwierdzenie adekwatności między dobrą lekcją a jej wynikami. Naruszenie dyscypliny niepokoi bardziej aniżeli niepożądane cechy osobowości.

Występują tu oczywiście odchylenia w zależności od typu szkoły, środowiska pracy i stażu pracy nauczycieli. Nauczyciele szkół podstawowych najbardziej niepokoją się niespokojnym zachowaniem dzieci, agresywnością, brakiem uwagi, nauczyciele szkół średnich — złymi stopniami i brakiem zainteresowań uczniów.

Mężczyźni są bardziej rzeczowi. Najbardziej razi ich zła postawa do pracy i brak uwagi. Kobiety zaś wkładają w pracę więcej uczucia i jakiś bardziej ludzki stosunek, więcej przejmują się brakami uczniów.

Początkujący nauczyciel najwięcej zmartwień ma z powodu braku dyscypliny i niezadowolenia przełożonych. Im starszy nauczyciel, tym bardziej dokuczliwy staje się dla niego hałas dzieci. Narzekania na hałasy dzieci występują najczęściej w szkołach o przepełnionych klasach, w których liczba dzieci przekracza 50. W klasach małolicznych, w których liczba dzieci spada poniżej 30, nauczyciele najbardziej przykro odczuwają znów słabe wyposażenie szkoły. Im większe miasto, im bardziej jest ono uprzemysłowione, tym większe są narzekania nauczycieli na hałasy i niekarne zachowanie się dzieci, tym bardziej upragnione są też dla nich wakacje. W wielkim mieście stosunek nauczyciela do dzieci jest też mniej uczuciowy, a bardziej rzeczowy. Dojeżdżanie do szkół, nieraz z odległych dzielnic, sprawia, że dzieci i kształtujące je tło społeczne są dla nauczycieli obce i nie znane, co nie ułatwia pracy wychowawczej.

Autor wysnuwa z otrzymanych wyników badań ankietowych wniosek, że nauczanie wymaga nie tylko umiejętności dydaktycznych, ale zaangażowania całej osobowości i jej energii. Nauczyciele niechętnie organizują wycieczki i imprezy, ponieważ są okupione większym wydatkowaniem energii nerwowej. Kiedy jednak nauczyciel nie dzieli radości dzieci, stwarza tym samym źródła konfliktów.

Autor wyróżnia dwa typy nauczycielskie. Typ niewyzwalający, czyli ujarzmiający (the non-assertive teacher), kładzie nacisk na wyćwiczenie umiejętności, jest skłonny do stosowania tresury, żąda pedantycznej dokładości, wychowuje przez kary. Ponieważ myśli tylko o postępach uczniów, ogranicza swoje życie prywatne i staje się coraz bardziej ciasny, cieszą go już tylko postępy uczniów. Wysiłek jego jest skierowany na stwarzanie takich sytuacji, w których uczenie się przebiegałoby sprawnie. Jest to nauczyciel bardzo wrażliwy, którego łatwo dotknąć. Dzieci prowadzone przez niego wyładowują się po lekcjach w hałaśliwych ekscesach i spędzają wolny czas na bezcelowych zabawach.

Przeciwstawieniem tego typu jest typ wyzwalający, który kładzie nacisk na rozwijanie współpracy i uwzględnienie spontanicznej twórczości. Ośmiela on dzieci, kształtuje ich potrzeby i zainteresowania. Lekcje przygotowuje tak, by ułatwić dzieciom przyswojenie i zasymilowanie materiału. Przywiązuje wielkie znaczenie do wytworzenia dobrych nawyków i przyzwyczajeń, uważając, że pozostaną one

trwałym nabytkiem na całe życie. Nauczyciel ten poza pracą szkolną wykazuje szerokie zainteresowania i ustawicznie pracuje nad sobą. Dzieci przez niego prowadzone są bardzo opanowane i świadome w działaniu.

Warto przy tej okazji przypomnieć, że z podobnym podziałem na typy wystąpiła w Polsce jeszcze przed wojną Maria Grzegorzewska („Chowanna" 1938).

W związku z przeprowadzonymi badaniami Gabriel snuje rozważania, że wykształcenie zawodowe nauczyciela nie może się ograniczać do praktycznych wskazówek, jak uczyć. Potrzebny jest dziś 4-letni okres kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym i roczny staż pracy po ukończeniu studiów, pomyślany jako dalszy ciąg praktyki odbywanej jeszcze w czasie studiów. Pomyślne zakończenie stażu może być dopiero spełnieniem warunku do wydania dyplomu. Autor cierpko pisze o warunkach pracy szkół w społeczeństwie kapitalistycznym, w którym liczba dzieci w klasie przekracza nierzadko 50, a budynki szkolne są nieodpowiednie i źle wyposażone. Nie widzi też żadnych perspektyw poprawy tego stanu rzeczy, bo — jak twierdzi — niezależnie od tego, czy jest kryzys gospodarczy, czy dobra koniunktura gospodarcza, na oświatę zawsze brak środków pieniężnych.

Książka Gabriela jest wyrazem tych tendencji występujących dziś na całym świecie, które zmierzają do kształcenia nauczycieli w szkole wyższej. Średnia szkoła pedagogiczna była wystarczająca w społeczeństwie względnie stabilizowanym, kiedy wystarczało dać nauczycielowi umiejętności dydaktyczne; nie może już wystarczać w okresie postępu technicznego i nowej rewolucji przemysłowej, kiedy rozwiązywać trzeba coraz nowe trudności i dostosować do tego coraz nowsze metody pracy. Sprawa ta jest niemniej aktualna u nas w Polsce, gdzie nauczyciel spełnia dodatkową rolę w kształtowaniu świadomości młodego pokolenia budowniczych socjalizmu.

L. BANDURA
Gdańsk

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zwrócimy uwagę na sprawy związane z metodami nauczania. Sięgniemy do czasu Komisji Edukacji Narodowej w przekonaniu, że znajomość historii oświaty nie jest obojętna w rozumieniu problematyki dzisiejszej.

O DYSKUSJI NAD PROGRAMEM MATEMATYKI

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych organizowało swe prace w sposób bardzo systematyczny i gruntowny. Przed ogłoszeniem konkursu na podręczniki szkolne przeprowadziło dyskusję o programach nauczania. O takiej wymianie poglądów na temat programu matematyki pisze w tomie II *Rozpraw z dziejów oświaty* Janina Lubieniecka. Zarysowały się wówczas dwie wielce charakterystyczne tendencje: jedni chcieli widzieć w matematyce jej utylitarne znaczenie, inni kładli nacisk na wartości kształcące. Jeden z dyskutantów, autor *Myśli o naukach matematycznych w szkołach wojewódzkich* (Lubieniecka sądzi, iż był to Albertrandi), reprezentował skrajny utylitaryzm: proponował usunięcie wszystkiego, co abstrakcyjne, co nie ma zastosowania w życiu praktycznym. Należy unikać, twierdził, przesadnego wgłębiania się w teorie, abstrahowania, dowodzenia, uczyć natomiast na podstawie materiałów czerpanych z zakresu polskiego budownictwa, rolnictwa, gospodarstwa, rzemiosł. Podobne poglądy głosili inni dyskutanci: Kniaziewicz, Hołowczyc, Pfleiderer.

Inaczej podchodzili do matematyki Popławski i Narbutt. Pierwszy podkreślał jej znaczenie w procesie kształtowania myślenia, gdyż właśnie matematyka najlepiej ze wszystkich nauk uczy porównywać, wnioskować, dostrzegać związki i prawa, odróżniać prawdę od fałszu. Dosadnie określił strony ujemne praktycyzmu Daniel (Kazimierz) Narbutt, gdy zarzucał ziemianom, że trzymają się tylko ślepej praktyki i nie potrafią ułatwić sobie pracy przez stosowanie nowych wynalazków, bo albo ich nie znają, albo ich się boją.

Narbutta cechował realizm społeczny, w imię którego głosił zasadę, że należy uczyć takich wiadomości, „...które uczą coś robić lepiej, prędzej, z mniejszym wysiłkiem, słowem, które są użyteczne".

Spór rozstrzygnął Grzegorz Piramowicz, sekretarz Towarzystwa. Korzyści praktyczne wysunął na pierwsze miejsce, gdyż znajomość matematyki umożliwia racjonalne kierowanie własnym lub cudzym majątkiem, ułatwia opracowanie planów budynków, prowadzenie rachunków gospodarskich, wartości zaś kształcące widzi w zaprawianiu do ścisłego myślenia.

W wyniku dyskusji został ogłoszony konkurs na prospekt podręcznika matematyki. Z 13 zgłoszonych przyjęty został podręcznik nauczyciela matematyki w Genewie, Lhuilliera, i wydany w tłumaczeniu polskim w latach 1778—1781. Charakterystyczne, że nad podręcznikiem tym wywiązała się znów dyskusja, szczególnie nad problemem: czy ma być stosowana metoda analityczna, czy też syntetyczna. Lhuillier uwzględniał głównie metodę analityczną.

Spór o metody nie zakończył się w owych czasach, co widać chociażby w polemikach na ten sam bodaj temat, przeprowadzonych na łamach „Życia Szkoły" (Hawlicki-Szapiel) w roku bieżącym. Widocznie problem należy do zasadniczych i trudnych.

ZMIENIĆ METODY NAUCZANIA OD PODSTAW

Warto zwrócić uwagę na interesujący, dyskusyjny artykuł Ludwika Łozowskiego pt. *Matura czy remanent*, zamieszczony w numerze 5 „Nowej Szkoły". Rozpatrując krytycznie sprawę egzaminów, autor wypowiedział taką ich ocenę: „Gdyby logika posiadała cudowną moc bezpośredniego oddziaływania na rzeczywistość społeczną, w szczególności na sprawy szkolne, to egzaminy dojrzałości w macierzystych szkołach dawno należałyby do historii. Niestety, w praktyce życiowej sprawy niekoniecznie układają się po linii argumentacji rzeczowej. Egzaminy dojrzałości mają za sobą potężny argument uświęconej tradycji, a tradycje, jak wiadomo, są żywotne i nie lubią umierać". Autor wyciąga wniosek, że radykalnie na lepsze można zmienić styl egzaminu dojrzałości pod warunkiem jednoczesnej radykalnej zmiany metod nauczania, i to od podstaw, od szkoły podstawowej. „Zmiana ta — pisze — powinna pójść w kierunku stopniowej likwidacji wyłącznej metody egzekwowania wiadomości i równoczesnego stopniowego wprowadzania metody zadań i problemów, wymagających od ucznia samodzielnego myślenia i operowania nabytą wiedzą".

Postulat ten jest niewątpliwie słuszny, jakkolwiek niesłychanie trudny do wykonania w szybkim tempie ze względu właśnie na ową żywotność tradycji i niechęć do tego, co nowe. Charakteryzuje to chociażby takie zjawiska, jak trudności zadomowienia się w szkole radia, przedkładanie pomocy naukowych nad rzeczywistość, dominacja słowa itd. Dokonując reformy ustroju, dojdziemy niewątpliwie do reformy metod nauczania — w słusznym przekonaniu, że jedno bez drugiego byłoby tylko połowicznym usunięciem trudności, jakie przeżywa dzisiejsze szkolnictwo.

O METODACH UCZENIA SIĘ

Zagadnieniu temu jest poświęcony w całości numer 3/4 „Chowanny". Artykuły opracowali, jak zaznacza prof. Pieter w przedmowie, nauczyciele z wieloletnią praktyką zawodową, dobrze obeznani z wiedzą pedagogiczną. „Głos nauczycieli — wyjaśnia — w szczególności głos nauczycieli z dużym doświadczeniem w zakresie pracy szkolnej i z dużą wiedzą pedagogiczną, będzie ważny celem ustalenia inwentarza kłopotów z praktyki nauczania, w obliczu których wyłania się potrzeba konkretnej wiedzy psychologicznej, tj. wiedzy o faktycznej czynności młodzieży, opanowującej materiał programowy. Oczywiście potrzebny będzie również głos dydaktyków i metodyków, a to celem należytego związania badań z tradycją ich dziedzin wiedzy". Pod wpływem tradycji, głównie Herbarta, wysuwa się na czoło dydaktyki metodologia lekcji szkolnej i ona stanowi rzeczywiście oś dydaktyki, jakkolwiek nie jest to sprawa jedyna, co słusznie podkreśla prof. Pieter.

O uczeniu się pisze kilku autorów, każdy z zakresu najlepszego doświadczenia i posiadanej wiedzy teoretycznej. Ogólnego przeglądu form i metod uczenia się szkolnego dokonał Władysław Fejkowicz; o uczeniu się prowadzenia lekcji szkolnych pisze Walerian Bętkowski; pracę domową ucznia omawia Mieczysław Brzozowski, o roli uczenia się na pamięć w dzisiejszej szkole informuje Jan Cofalik, a o roli myślenia w uczeniu się młodzieży szkolnej — Jan Ciosek. Interesujący przegląd teorii uczenia się podała Maria Małecka. Opierając się na książce Kingsleya i Garry'ego *The Nature and Condition of Learning* (Istota i warunki uczenia się), omawia następujące teorie: uczenia się metodą prób i błędów Thorndike'a, Guthrie'go o czasowym łączeniu bodźców i odruchów, teorię wzmocnień Hulla, topologiczną Lewina i Tołmana. Teorie Thorndike'a, Guthrie'go i Hulla należą do teorii asocjacyjnej, Tolmana i Lewina — do teorii pól. Informując jedynie o serii artykułów, zachęcamy do przestudiowania, gdyż dają dużo materiału zarówno o teorii,

jak praktyce uczenia się. Nie ze wszystkim oczywiście zgodzimy się i wiele z twierdzeń potraktujemy jako dyskusyjne lub nawet jako nieporozumienie. Tak na przykład, gdy jeden z autorów pisze, iż w strukturze procesu kształcenia praca domowa ucznia stanowi jeden z podstawowych czynników, od których zależne są wyniki i realizacje programów, niewątpliwie jest to przesadny wyraz kurczowego trzymania się tradycji. Wystarczy przypomnieć eksperymenty w szkolnictwie radzieckim, polegające na całkowitym lub częściowym rezygnowaniu z prac domowych. Nieporozumieniem jest chyba również twierdzenie tego samego autora, że „uczeń ... musi wiele wiadomości pamiętać przez długi okres czasu, niektóre zaś aż do skończenia szkoły". Tylko?

ST. NOWACZYK
Toruń

„SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA" — „SZKOŁA I PROIZWODSTWO"

Na łamach miesięcznika „Szkoła i Proizwodstwo" trwa w dalszym ciągu dyskusja nad problemami łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Numer piąty zawiera artykuł polemiczny M. N. Skatkina [1], w którym występuje on przeciwko proponowanej przez Szabałowa niezależności i oddzieleniu w procesie kształcenia w szkole, pracy produkcyjnej uczniów od nauczania. Cytuje list P. Rudniewa do redakcji „Szkoły i Proizwodstwa", zamieszczony w 1 nrze z br., i wykazuje, że Wł. Lenin podkreślał konieczność ścisłego powiązania nauczania z pracą produkcyjną. M. Skatkin zarzuca S. Szabałowowi niekonsekwencję polegającą na sprzeczności twierdzeń zawartych w — znanej także naszym czytelnikom — jego książce *Kształcenie politechniczne* wyd. w 1956 r., w której mówi o konieczności ścisłego powiązania nauczania z pracą produkcyjną, obecnie zaś z niewyjaśnionych przyczyn przeczy sam sobie.

Ponadto M. Skatkin omawia dwa rodzaje więzi występujących między nauczaniem a pracą produkcyjną.

I. Więź bezpośrednia — polegająca na tym, że w czasie lekcji przedmiotów ogólnokształcących rozpatrywane, analizowane i uogólniane są te fakty, z którymi uczniowie zetknęli się bądź zetkną się w czasie pracy produkcyjnej. Więź tego rodzaju realizowana jest nie tylko na lekcjach w szkole, lecz także w samym procesie pracy produkcyjnej. W tym wypadku uczniowie stosują wiedzę ogólną i techniczną przy wykonywaniu zadania produkcyjnego, wykorzystują ją dla wytyczenia kierunku działania produkcyjnego.

Dla osiągnięcia tego celu nie zachodzi potrzeba naruszania systemu przedmiotów nauczania, ponieważ kwestia rozdzielenia w czasie treści nauczania nie odgrywa tutaj istotnej roli. Z takiego charakteru więzi wynikają w pracy dydaktycznej trzy formy powiązania (korelacji) nauczania z pracą produkcyjną:

1. Powiązanie poprzedzające — polegające na tym, że na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących (cyklu matematyczno-przyrodniczego) daje się podstawę do zrozumienia pracy produkcyjnej. Np. na lekcjach botaniki w kl. V, jesienią, zaznajamia się uczniów z warunkami kiełkowania nasion, a stosować się będzie te wiadomości w praktyce na wiosnę.

[1] M. N. Skatkin: *O tiesnoj swjazi obuczenija sproizwoditielnym trudom.* „Szkoła i Proizwodstwo" nr 5 1960 r.

2. Powiązanie towarzyszące — zachodzące wtedy, gdy uczniowie wiedzę ogólną zdobywają w czasie pracy produkcyjnej. Np. wiadomości o wegetatywnym rozmnażaniu roślin zdobywane w czasie zajęć na działce.

3. Powiązanie następcze — mające miejsce wtedy, gdy konkretne doświadczenie uczeń zdobywa w czasie pracy produkcyjnej, a uogólnienie i zdobywanie teoretycznych wiadomości zachodzi później, przy przerabianiu odpowiedniej partii materiału nauczania. Np. uczniowie kl. IV, V i VI hodują kury, a wiadomości z biologii w tej dziedzinie zdobywać będą dopiero w klasie VI.

II. Więź pośrednia ma miejsce wtedy, gdy wiadomości ogólne nie są bezpośrednio wykorzystywane w pracy produkcyjnej, lecz przez przedmioty ogólnotechniczne, maszynoznawstwo, elektrotechnikę i teoretyczne przedmioty zawodowe. Na przykład, uczeń pracujący przy tokarni posługuje się wiadomościami o jej budowie i technologii przyswojonymi na lekcji maszynoznawstwa, a nie stosuje bezpośrednio w praktyce prawa Newtona, chociaż posługiwał się nim niejednokrotnie w czasie lekcji maszynoznawstwa.

Dla opanowania współczesnej techniki jest konieczne gruntowne opanowanie wiedzy ogólnej. Na tych wiadomościach powinni opierać swoją pracę nauczyciele przedmiotów technicznych. Nie należy jednak — zdaniem M. Skatkina — wymagać od nauczyciela, aby każdy temat przerabiany w czasie lekcji wiązał z pracą uczniów w zakładzie czy warsztacie. Podobnie jak nie należy wymagać od ucznia, aby pracując wiązał każdy moment pracy z matematyką, fizyką, chemią czy biologią. W wielu wypadkach trzeba bowiem widzieć nie bezpośredni, lecz pośredni związek nauki z pracą produkcyjną.

Autor postuluje większą elastyczność w treściach przedmiotów nauczania, aby wiedza zdobywana przez uczniów w zakresie podstaw nauk mogła być podstawą dla wiadomości i umiejętności ogólnotechnicznych i zawodowych.

Eksperymenty przeprowadzone w szkołach potwierdzają, że w tych wypadkach, gdy uczniowie zdobywali wiadomości na drodze uogólnienia i analizy zjawisk technicznych i technologicznych, myślenie ich było sprawniejsze, kształtowała się u nich umiejętność analizy procesów produkcyjnych, praca ich miała charakter zintelektualizowany.

W ten sposób, nie naruszając wewnętrznej logiki przedmiotów nauczania, nie wiążąc sztucznie nauczania i pracy produkcyjnej, nauczyciel może kształcić politechnicznie uczniów i przygotowywać ich do wykorzystywania wiadomości ogólnych i politechnicznych w nauce zawodu i pracy produkcyjnej. Dyskusja na temat łączenia nauczania z pracą produkcyjną nie jest jeszcze zakończona i Redakcja oczekuje wypowiedzi na ten temat nie tylko od teoretyków pedagogiki, lecz także od nauczycieli.

Numer 5 „Sowietskoj Pedagogiki" przynosi artykuł omawiający eksperyment 28 szkół ukraińskich w dziedzinie wychowania uczniów przez pracę w szkołach ośmioletnich [2].

System przygotowania uczniów do pracy i realizacji zadań kształcenia politechnicznego w szkołach eksperymentalnych obejmował:

1. Nauczanie pracy według planu przewidzianego dla szkół ośmioletnich, a więc: pracę ręczną w kl. I—IV; zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych: obejmujące obróbkę drewna, metalu i niektórych innych materiałów (kl. V—VII); nauczanie elementów maszynoznawstwa i elementów maszynowej obróbki metalu, elementy elektrotechniki (kl. VIII); prace agrobiologiczne (kl. V—VIII); prace z zakresu gospodarstwa domowego i żywienia. Program nauczania był zróżnicowany dla chłopców i dziewcząt. Prace w zakresie gospodarstwa domowego dziewczęta poznawały

[2] A. N. Rusko, M. J. Rozenberg: *Trudowoje wospitanije uczaszczichsia wosmiletniej szkoły.*

gruntowniej niż chłopcy. Chodziło także o taki dobór prac, by można było poznać zainteresowania dzieci do określonego zawodu.

2. Prace społecznie użyteczne przewidywały oprócz prac wykonywanych na zajęciach praktycznych także samoobsługę, wykonywanie pomocy naukowych, udział w porządkowaniu osiedla itp.

3. Przygotowanie do pracy w kółkach zainteresowań, a więc kółkach technicznych, przyrodniczych, fizycznych itd., w których uczniowie konstruując modele, wykonując doświadczenia biologiczne i agrobiologiczne, zdobywali umiejętności i nawyki pracy, rozwijali własną twórczość techniczną. Dla prawidłowej realizacji tych zadań konieczne okazało się skorelowanie zajęć w kółkach i z procesem nauczania w warsztatach.

4. Wychowanie przez pracę w rodzinie.

Głównym jednak ogniwem tego systemu było nauczanie prac ręcznych i zajęcia praktyczne organizowane w szkole.

Autorzy artykułu dają szczegółowy opis zarówno treści, jak i metod nauczania pracy i wychowania dziecka przez pracę. Interesujący jest system samoobsługi wprowadzony w kierczańskiej szkole. Uczniowie klas I—II mają za zadanie sprzątanie klas, opiekę nad kwiatami we własnych klasach i w sali rekreacyjnej, opiekę nad drzewami na boisku szkolnym. Uczniowie klas III—IV poza tym sprzątają boisko szkolne, sadzą kwiaty, opiekują się działką szkolną. Uczniowie klas V—VI oprócz codziennego sprzątania własnych klas, remontują i wykonują pomoce naukowe, malują i ozdabiają szkołę, biorą udział w pracach polowych w kołchozie. W klasach VII—VIII uczniowie wykonują remont urządzeń sanitarnych w szkole, wykonują meble dla szkoły, urządzenia sportowe, a nawet pewne zamówienia kołchozów lub fabryk.

W eksperymentujących szkołach realizowany był także program włączenia uczniów do różnego rodzaju prac w domu rodzinnym.

Doświadczenie szkół ukraińskich dowodzi, że system wychowania przez pracę dał dobre rezultaty i wszechstronnie przygotował młodzież do życia.

S. SŁOMKIEWICZ

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W EUROPIE ZACHODNIEJ

Kwartalnik „Zeitschrift für Pädagogik" wychodzący w Weinheim (NRF) oprócz licznych artykułów na tematy ogólnopedagogiczne, pisanych przez znanych zachodnioniemieckich pedagogów, jak Blättner, Bloth, Bokelmann, Brezinka, Flitner, zamieszcza również ciekawe wiadomości dotyczące organizacji szkolnictwa w różnych krajach i tendencji rozwojowych tegoż szkolnictwa. W 5 roczniku tego kwartalnika (rok 1959) jest wiele informacji dotyczących organizacji kształcenia nauczycieli w różnych państwach Europy Zachodniej, jak również informacje o działalności Międzynarodowej Rady do Spraw Kształcenia Nauczycieli. Zapoznanie czytelników „Ruchu Pedagogicznego" z tymi zagadnieniami wydaje się konieczne.

Organizacja kształcenia nauczycieli w Niemieckiej Republice Federalnej nie jest jednolita. Każdy „Kraj" w NRF prowadzi swoją odrębną politykę oświatową, ma swoją organizację szkolnictwa i również organizację kształcenia nauczycieli dla tegoż szkolnictwa.

Numer 1/59 „Zeitschrift für Pädagogik" omawia ustawę dotyczącą kształcenia nauczycieli w Berlinie Zachodnim oraz w Hesji. Ustawa berlińska z dnia 16. 10.

1958 r. omawia kształcenie nauczycieli wszystkich typów szkół i ustala zadania berlińskich szkół wyższych, które polegają na naukowym i artystycznym przygotowaniu do pracy przyszłych nauczycieli. Kształcenie nauczycieli według tej ustawy obejmuje studium ogólne, studium zawodowe i praktykę szkolną. Każdy nauczyciel składa egzamin pierwszego i drugiego stopnia. Po złożeniu egzaminu pierwszego absolwent może być zatrudniony w szkolnictwie, lecz nauczycielem etatowym zostaje dopiero po złożeniu egzaminu państwowego drugiego stopnia. Po złożeniu egzaminu pierwszego stopnia nauczyciel musi się jeszcze dokształcać na „seminariach przygotowujących do egzaminu państwowego drugiego stopnia".

Kształcenie naukowe i artystyczne należy do szkół wyższych. Czynnikiem doradczym przy szkołach wyższych, zajmującym się zagadnieniem kształcenia nauczycieli, jest specjalna komisja powołana w tym celu spośród specjalistów różnych typów szkół. Kształcenie w szkole wyższej trwa 6 semestrów i obejmuje: studium ogólne (pedagogika, filozofia, psychologia, biologia człowieka, socjologia i politologia), studium zawodowe (metodyka nauczania) i praktykę szkolną we wskazanej szkole. Liczne przepisy szczegółowe regulują treść i zakres studiów, jak również tok składania egzaminów oraz uprawnienia, jakie zdobywają kandydaci na nauczycieli po złożeniu poszczególnych egzaminów.

W Hesji problem kształcenia nauczycieli reguluje ustawa z dnia 13. 11. 1958 r. pt. „Ustawa o zawodzie nauczycielskim w publicznych szkołach". Nauczycielem w publicznych szkołach ogólnokształcących i zawodowych może być tylko ten, kto ma odpowiednie do zawodu nauczycielskiego kwalifikacje. Kwalifikacje do zawodu nauczycielskiego w szkołach ludowych, średnich, gimnazjach, w szkołach zawodowych różnego typu można zdobyć przez odpowiednie studia na wyższych uczelniach o kierunkach naukowych lub artystycznych, przez pozaplanową działalność nauczycielską i zatwierdzenie posiadanych kwalifikacji i przez złożenie dwóch egzaminów państwowych. Kwalifikacje do nauczania w szkołach specjalnych można zdobyć przez złożenie dodatkowego egzaminu państwowego. Studia potrzebne do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich trwają: 1) dla nauczycieli szkół ludowych i średnich — sześć semestrów, 2) dla nauczycieli gimnazjalnych — osiem semestrów, 3) dla nauczycieli zawodowych szkół kupieckich — osiem semestrów, 4) dla nauczycieli zawodowych szkół przemysłowych, gospodarczych i rolniczych — sześć semestrów. Uzyskanie kwalifikacji do nauczania w szkołach zawodowych jest uwarunkowane uprzednim zdobyciem wykształcenia zawodowego, którego czas trwania i rodzaj określają zarządzenia szczegółowe.

Zatrudnionym w szkole średniej i w wyższych klasach szkoły podstawowej może być ten, kto poprzednio był zatrudniony w szkole ludowej, złożył obydwa egzaminy państwowe oraz dodatkowy egzamin z jednego jeszcze przedmiotu nauczania. Zatrudnienie natomiast w szkole specjalnej wymaga dalszego kształcenia się przynajmniej przez cztery semestry.

Nauczyciele niekwalifikowani mogą być zatrudnieni w szkołach publicznych wyłącznie za zezwoleniem ministra resortu, któremu szkoła podlega. Zezwolenie może być udzielone tylko w odniesieniu do jednego przedmiotu nauczania.

Zagadnienie nauczania w szkołach inżynieryjnych i niektórych szkołach fachowych regulują odrębne przepisy.

Przygotowanie nauczycieli dla szkół ludowych odbywa się w uniwersytetach, przy których organizuje się specjalnie wyższe szkoły wychowania (Hochschulen für Erziehung). Zadaniem tych szkół jest przygotowanie formalne i praktyczne do zawodu nauczycielskiego. Szkołom tym przydziela się zakłady, w których studenci odbywają praktyki i hospitacje. Wyższe szkoły wychowania stanowią integralną część uniwersytetów, przy których są organizowane. Ich studenci są immatrykulowani jako studenci danego uniwersytetu i mogą być promowani zgodnie z przepisami obowiązującymi na innych fakultetach danego uniwersytetu.

Wyższa szkoła wychowania obejmuje:
1) wydział wychowawczo-naukowy,
2) wydział przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych,
3) wydział przedmiotów artystycznych i technicznych.

Studiowanie przedmiotów dowolnych odbywa się bezpośrednio w szkole wychowania lub też wprost na uniwersytecie.

Każda szkoła ma swój samorząd składający się z prezydenta rady szkolnej, rady szkolnej i kolegiów poszczególnych wydziałów. Przedstawiciele kolegiów, w liczbie co najmniej sześciu, stanowią radę szkolną, która wybiera spośród swych członków prezydenta. Organizację szkoły zatwierdza Rząd Krajowy na równi z organizacją uniwersytetu, przy którym dana szkoła istnieje. Liczba studentów jednej szkoły nie może przekraczać 1200 osób.

Pierwszy egzamin państwowy składa się w wyższych zakładach naukowych. Miejsce drugiego egzaminu, jak również przepisy regulujące sprawy składania tego egzaminu, obowiązujące studiujących, ustala minister wychowania i kształcenia ludowego lub odpowiedni minister resortowy.

Numer 2/59 wyżej wymienionego kwartalnika podaje również przepisy regulujące kształcenie nauczycieli w Austrii. Przebiega ono nieco inaczej niż w NRF, ma jednakże w zasadzie wiele cech wspólnych. Podstawą kształcenia nauczycieli w Austrii są prowizoryczne plany nauczania wydane jeszcze w 1945 roku. Wstępujący do zakładu kształcenia nauczycieli musi mieć ukończony 14 rok życia i ukończoną szkołę obowiązkową z wynikiem dobrym. Nauka trwa pięć lat. Absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli otrzymują te same uprawnienia jak absolwenci gimnazjów realnych. Tok studiów przygotowujących nauczyciela szkoły ludowej obejmuje wykształcenie ogólne oraz oparte o dobre podstawy naukowe i wielostronną praktykę kształcenie zawodowe. Szczególną uwagę kładzie się na wykształcenie muzyczne i krajoznawcze. Z języków obcych program przewiduje nauczanie łaciny, jednego języka obcego nowożytnego, przede wszystkim języka jednej z mniejszości narodowych.

Z zakładami kształcenia nauczycieli powiązane są szkoły ćwiczeń, w których słuchacze odbywają zajęcia praktyczne. Po złożeniu „egzaminu dojrzałości do zawodu nauczycielskiego w szkołach ludowych" absolwent otrzymuje prawo nauczania w jednej ze szkół ludowych, lecz jako siła pomocnicza. Po dwóch latach pracy ocenionej pozytywnie może być dopuszczony do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół ludowych. Złożenie z wynikiem pomyślnym tego egzaminu upoważnia go do objęcia stanowiska nauczyciela lub kierownika szkoły.

Objęcie stanowiska nauczyciela klas wyższych szkoły ludowej lub szkoły specjalnej wymaga złożenia dodatkowego egzaminu kwalifikacyjnego, przewidzianego dla tego typu szkoły lub dla poszczególnych grup przedmiotów wykładanych w tej szkole. Egzaminy kwalifikacyjne składa się przed specjalnie w tym celu powołaną komisją.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywa się w uniwersytetach. Tutaj obok przedmiotów głównych, których mają w przyszłości uczyć, kandydaci studiują dowolnie wybrane przedmioty poboczne. Złożenie egzaminu z przedmiotu pobocznego upoważnia do nauczania tego przedmiotu w klasach niższych (I—IV) szkoły średniej. Kandydat na nauczyciela szkoły średniej musi ukończyć przynajmniej 8 semestrów studiów uniwersyteckich, złożyć egzamin nauczycielski i odbyć 1-roczną praktykę. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego zobowiązani są do prowadzenia w ostatnich semestrach hospitacji w szkołach średnich.

Metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach wyższych prowadzą nauczyciele szkół średnich, którym bądź to powierzono prowadzenie rocznych praktyk studentów w okresie próbnym, bądź też są zatrudnieni w akcji dokształcania nauczycieli szkół średnich.

Od nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, uczących w zakładach kształcenia technicznego i przemysłowego lub w zakładach kształcenia zawodowego kobiet, wymaga się kwalifikacji przewidzianych dla nauczycieli szkół średnich.

Nauczyciele przedmiotów ogólnoteoretycznych w zakładach kształcenia technicznego i przemysłowego, jak również w zakładach kształcenia zawodowego kobiet, muszą mieć, oprócz wykształcenia wymaganego od nauczycieli szkół średnich, pełne wykształcenie wyższe w danym kierunku zawodowym i przynajmniej pięcioletnią praktykę zawodową.

Do nauczania w średnich szkołach kupieckich (akademiach handlowych i szkołach handlowych) wymaga się: od nauczających przedmiotów kupieckich — ukończenia wyższej szkoły handlu światowego i uzyskania prawa nauczania w średnich szkołach kupieckich, od nauczających przedmiotów ogólnokształcących — posiadania kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół średnich.

Podobnie jak w NRF, również i w Szwajcarii kształcenie nauczycieli nie ma jakiejś centralnej organizacji. Zgodnie z konstytucją z 1848 i 1874 roku problem kształcenia nauczycieli pozostawiono kantonom do rozstrzygania we własnym zakresie. Dlatego też w każdym kantonie sprawa ta układa się zupełnie odrębnie. W dużych miastach (Genewa, Bazyleja) każdy człowiek może sobie wybierać kierunek kształcenia zgodnie z jego uzdolnieniami. Umożliwiają to małe odległości od uczelni i udzielane stypendia. W biednych kantonach górskich lub wiejskich sprawa układa się inaczej. Cała troska władz polega na zapewnieniu wszystkim wykształcenia przynajmniej na stopniu podstawowym (Primarschulunterricht). Duże odległości od większych ośrodków, trudności komunikacyjne i brak stypendiów powodują, że wielu uzdolnionych uczniów nie ma możliwości dostania się do gimnazjum. Tym samym i szeroki dostęp obywateli do zawodu nauczycielskiego jest utrudniony, tym bardziej że nauka jest płatna.

Kształcenie nauczycieli dla pierwszych klas szkoły ludowej (Primarlehrer) odbywa się w zasadzie w seminariach nauczycielskich. Podbudową seminariów są szkoły ludowe. Nauka w seminariach rozpoczyna się w zasadzie po ukończeniu piątego roku nauczania w szkole ludowej i trwa cztery lata. W szkołach tych, najczęściej z internatami, grupujących znaczny odsetek młodzieży pochodzenia wiejskiego, uczniowie otrzymują wykształcenie ogólne i zawodowe.

Absolwenci tych seminariów przeważnie przechodzili na stanowiska nauczycielskie w szkołach wiejskich. Od pół wieku w Szwajcarii, podobnie jak i w innych krajach, zachodzą jednakże bardzo duże zmiany. Uprzemysłowienie wdziera się i na wieś, a ludzie ze wsi wędrują do miast, szukając tam zarobku i innych form życia. Tym samym miasta stale rozrastają się, a kurczy się liczba mieszkańców wsi. Seminaria nauczycielskie, na skutek tych przemian, stanęły przed nowymi problemami. Po pierwsze, nie mogą już liczyć na kandydatów tylko na wsi, i muszą werbować kandydatów z miast. Ci ostatni uważają seminarium nauczycielskie tego typu, nastawione na przygotowanie nauczyciela wiejskiego, za anachronizm. Wolą iść do gimnazjów w dużych miastach, gdzie można obrać różne kierunki wykształcenia. W tych kantonach więc, gdzie nie dość wcześnie przemyślano problem przejścia maturzystów do zakładów kształcenia nauczycieli, maturzyści ci dla zawodu nauczycielskiego są straceni.

Stwierdzono, że seminaria w nieznacznym tylko stopniu przygotowują swych adeptów do potrzeb dzisiejszego społeczeństwa. Wielu nauczycieli, dobrze zapowiadających się w seminariach i dających sobie bardzo dobrze radę w warunkach wiejskich, musiało przyznać w ostatnim czasie, że po przeniesieniu do miasta nie mogli podołać wymaganiom stawianym im przez dzisiejszą młodzież i jej rodziców. Poziom wykształcenia nauczycieli w seminarium jest za niski. Powoduje to pewną izolację nauczyciela od środowisk inteligenckich i brak zaufania do tego zawodu.

Stwierdzono również, że nonsensem jest kazać wybierać zawód, zwłaszcza zawód nauczycielski, w czternastym roku życia, gdy nie ma mowy o możliwości stwierdzenia przydatności do tego zawodu. Wysuwano więc projekty zreformowania systemu kształcenia nauczycieli przez podniesienie czasu wyboru zawodu na 18 lub 19 rok życia. Inną przyczynę niskiego poziomu nauczycieli upatrywano w tym, że seminarium chciało w czterech latach dać równocześnie pełną wiedzę ogólną i zawodową. W ten sposób nie przygotowywało dobrze ani do matury, ani też nie umożliwiało właściwego przygotowania się do pracy zawodowej. W takim układzie pedagogika, psychologia i dydaktyka, wobec ciężaru gatunkowego ogólnokształcących przedmiotów, uchodziły za przedmioty uboczne. Kandydaci na nauczycieli przyjmowali przedmioty przygotowujące do zawodu nauczycielskiego podobnie jak terminatorzy wskazania mistrza. Za młodzi byli, by przyjmowaną wiedzę oceniać krytycznie. Nawet najlepsi absolwenci seminariów okazywali się dobrze przygotowanymi rzemieślnikami, bez polotu i bez perspektywy umysłowej. Przyczyniał się do tego również niechętny stosunek nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Z powyższych względów w ostatnich latach poczyniono próby wprowadzenia pewnych zmian do systemu kształcenia nauczycieli. Zmiany te szły przede wszystkim w kierunku oddzielenia kształcenia ogólnego od zawodowego, to znaczy oparcia kształcenia zawodowego nauczycieli na ukończonej średniej szkole ogólnokształcącej. W tym układzie kształcenie ogólne kandydatów na nauczycieli odbywało się na stopniu podstawowym razem z kandydatami do innych zawodów „intelektualnych", a na nim oparto by kształcenie zawodowe o programie poszerzonym, zgodnie z wymaganiami czasu. Załączony wykres przedstawia taki właśnie projekt kształcenia nauczycieli realizowany przez kantony Schaffhausen. Aargau, Luzern i Zürich.

WYKRES

Rok nauczania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Schaffhausen										O	O	O		W	R
Aargau										O	O	O	O	W	
i Luzerna									Gimnazjum					W	
Zürich										O	O	O	O	W	
							Gimnazjum							W	

Szkoła Podstawowa I Stopnia (Primarschule)
Szkoła Podstawowa II Stopnia (Sekundarschule)
O — kształcenie ogólne w Niższym Seminarium (Unterseminar)
W — kształcenie zawodowe w Wyższym Seminarium (Oberseminar)
R — „rok wędrówki" (Rucksackjahr), jednoroczna praktyka poza szkołą i poza gminą, w której kandydat mieszka

W kantonie Zürich może młody 14-letni uczeń dojść do zawodu nauczycielskiego dwiema drogami: albo przez ukończenie niższego seminarium, albo przez ukończenie gimnazjum. Absolwenci niższego seminarium przechodzą na rok, a absolwenci gimnazjum na półtora roku do seminarium wyższego, by tam zdobyć wykształcenie zawodowe. W roku 1958 już przeszło połowę słuchaczy seminarium wyższego stanowili absolwenci gimnazjum. Okazuje się jednakże, że okres kształcenia zawodowego jest jeszcze za krótki. Projekty nowe przewidują przedłużenie tego okresu do dwóch, a nawet trzech lat po uzyskaniu matury ogólnokształcącej.

Inne próby poczyniła Bazyleja. W Bazylei zorganizowano Instytut Kształcenia Nauczycieli oparty rekrutacyjnie na młodzieży szkół maturalnych. Kandydaci składają egzamin wstępny, mający na celu stwierdzenie ich przydatności do zawodu

nauczycielskiego. Studia trwają cztery semestry. Punktem centralnym studiów jest wyposażenie słuchaczy w umiejętności nauczania. Pod kierunkiem doświadczonych praktyków kandydaci krok za krokiem wtajemniczani są w sztukę nauczania na wszystkich stopniach szkoły ludowej, z przedmiotami artystycznymi włącznie (śpiew, rysunek, pisanie, ćwiczenia fizyczne). Na wykształcenie praktyczne składają się przedmioty: metodyka, pedagogika (włącznie z historią pedagogiki, pedagogiką i socjologią) i psychologia (łącznie z psychologią dzieci anormalnych). W nauczaniu przedmiotów artystycznych rozwija się również indywidualne zdolności słuchaczy. Z przedmiotów ogólnokształcących plan przewiduje tylko język niemiecki.

Nauczycieli dla szkół średnich (Mittellehrer lub Sekundarlehrer) kształcą w zasadzie uniwersytety. Studia winny trwać przynajmniej 6 semestrów w trzech przedmiotach według wyboru (jęz. niemiecki, francuski, angielski, historia, geografia, botanika, zoologia, matematyka). Po ukończeniu studiów uniwersyteckich kandydat składa egzamin na nauczyciela szkoły średniej i następnie musi uczęszczać przynajmniej dwa semestry na studia metodyczno-pedagogiczne, organizowane przez kantonalne seminarium nauczycielskie. Po ukończeniu tych studiów ostatecznie otrzymuje uprawnienie do nauczania.

Nauczyciele szkół podstawowych (Primarlehrer) uczą przeważnie w niższych klasach szkoły ludowej. W wyższych klasach szkół ludowych, jak również w czterech niższych klasach gimnazjalnych uczą już nauczyciele szkół średnich (Mittellehrer).

Inaczej sprawa kształcenia nauczycieli przedstawia się w Bernie. Seminarium nauczycielskie w Bernie istniało już przed założeniem w tym mieście uniwersytetu. Fakt ten w konsekwencji spowodował, że do dnia dzisiejszego bardzo poważnie podchodzi się tutaj do zagadnienia kształcenia metodyczno-pedagogicznego nauczycieli drugiego stopnia (Sekundarlehrer). Na uniwersytet można wstąpić po otrzymaniu kwalifikacji na nauczyciela pierwszego stopnia i odbyciu dwóch lat praktyki w szkole wiejskiej lub po złożeniu egzaminu maturalnego. Maturzyści jednakże muszą najpierw przejść kurs wstępny, trwający jeden semestr, na którym otrzymują zasadnicze wykształcenie pedagogiczno-metodyczne. Tutaj też studenci zapoznają się z pracą w szkole, co daje im możność ewentualnego zrezygnowania z zawodu. Tutaj wpaja się w kandydatów na nauczycieli przekonanie, że w systemie kształcenia nauczycieli przedmiot nauczania nie stanowi jeszcze wszystkiego i że posiadana wiedza nie decyduje o tym, czy ktoś jest dobrym nauczycielem.

Studia w tej uczelni trwają 4 semestry. Uważa się powszechnie, że nie dają one pełnego przygotowania do pracy nauczycielskiej w obecnym społeczeństwie, istnieją więc projekty przedłużenia studiów.

W związku z koniunkturą przemysłową wszystkie zawody umysłowe w Szwajcarii odczuwają brak kandydatów. Duże braki kadrowe posiada również szwajcarskie szkolnictwo. By luki te uzupełnić, w niektórych kantonach organizuje się specjalne dwuletnie kursy, które mają za zadanie przeszkalanie zatrudnionych w innych zawodach na nauczycieli pierwszego stopnia. Na tej drodze uzyskuje się ilościowo dość dobre wyniki, lecz kursy te uważa się zasadniczo za zło konieczne, które nie rozwiąże problemu. Rozwiązanie tych trudności kadrowych widzi się przede wszystkim w zwiększeniu ilości i wysokości przydzielonych stypendiów, które umożliwią przejście ze szkoły ludowej do gimnazjum, oraz organizowanie bezpłatnych wieczorowych kursów maturalnych dla osób zawodowo czynnych. Środki te w znacznej mierze mogą przyczynić się do rozwiązania problemu braku napływu kandydatów nie tylko do zawodu nauczycielskiego, ale i do innych zawodów inteligenckich.

ST. SZAJEK
Poznań

„NEA JOURNAL"

Gdy się przegląda dane statystyczne podane przez Bureau of the Census (Urząd Statystyczny), można by pozazdrościć Amerykanom ich osiągnięć liczbowych w zakresie szkolnictwa podstawowego i średniego. Następująca tablica ilustruje dane procentowe o ukończeniu poszczególnych typów szkół przez obywateli w wieku 21—29 roku życia (w procentach):

Ukończona szkoła	Lata	Wiek (ukończony rok życia)				
		21	22	23	24	25—29
Elementary School (6 klas)	1950	92,3	92,1	91,9	91,8	91,5
	1940	91,9	91,5	91,6	91,4	90,6
Junior High School (9 klas)	1950	75,6	74,8	74,7	74,8	73,1
	1940	68,6	67,5	66,3	64,7	59,9
High School (12 klas)	1950	53,6	52,3	51,1	50,9	51,7
	1940	45,4	44,6	43,3	42,4	37,8
Częściowe studia wyższe	1950	18,2	18,6	18,7	18,2	17,5
	1940	12,8	12,8	12,5	12,5	13
Pełne studia wyższe	1950	2,6	4,9	6,3	7,1	7,5
	1940	2,1	3,9	4,8	5,3	5,8

Powyższe dane wskazują, że coraz większa część ludności kończy wyższy stopień organizacyjny szkoły. Jeszcze bardziej wymowna jest następująca tabela:

% młodzieży uczęszczającej do szkół średnich							
Rodzaj szkoły	Rok						
	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1958
I. Junior High School (klasy VII—IX)							
Liczba młodz. w wieku 12—14 lat	100	100	100	100	100	100	100
Uczęszczało do szkół publicznych	46,1	49,1	58,1	78,2	86,2	83,5	85,3
Uczęszczało do szkół prywatnych	4,9	5,3	5,3	8,1	8,7	11,1	13,8
Razem	51	54,4	63,4	86,3	94,9	94,6	99,1
II. Senior High School (klasy X—XII)							
Liczba młodz. w wieku 15—17 lat	100	100	100	100	100	100	100
Uczęszczało do szkół publicznych	6,3	9,7	23,1	39,9	62,7	62,3	68,1
Uczęszczało do szkół prywatnych	2,1	2,1	3,1	3,6	4,9	7,6	9,4
Razem	8,4	11,8	26,2	43,5	67,6	69,9	77,5
III. Total Secondary Education (klasy VII—XII)							
Liczba młodz. w wieku 12—17 lat	100	100	100	100	100	100	100
Uczęszczało do szkół publicznych	26,6	29,7	41,5	59,3	74,4	73,2	77,5
Uczęszczało do szkół prywatnych	3,5	3,7	4,2	5,9	6,8	9,3	11,8
Razem	30,1	33,4	45,7	65,2	81,2	82,5	89,3

Dane te ilustrują wyraźnie tendencję do upowszechnienia szkoły średniej, co oczywiście jest olbrzymim osiągnięciem.

Jednakże dziwnie z tymi danymi statystycznymi kontrastuje wypowiedź tak poważnej osobistości jak dra Gardnera, prezesa słynnej Carnegie Corporation of New York. Dr Gardner w artykule zamieszczonym w listopadowym numerze 1959 roku omawianego czasopisma mówi: „Prawdą jest, że zbliżamy się w zawrotnym tempie do nowej ery naukowej i technicznej. Tylko nikła część Amerykanów zetknęła się z ogromnymi zmianami, które nas czekają w najbliższej przyszłości jako wynik zadziwiającego postępu nauki i techniki. Z całą pewnością na skutek tego postępu niezadługo świat z roku 1959 będzie wydawał się śmiesznie prosty, przestarzały, a nawet prymitywny. Jeśli będziemy biernie poddawali się tym zmianom i nie zajmiemy czynnego do nich stosunku, przejdziemy w szeregi narodów muzealnych, a turyści z bardziej prężnych i żywotnych krajów będą do nas przyjeżdżać, ażeby podziwiać nasz zabytkowy sposób życia".

Oczywiście gdy się mówi o bardziej prężnych i żywotnych narodach, to się myśli przede wszystkim o Związku Radzieckim. Cała wypowiedź jest zresztą charakterystyczna dla okresu sputnika.

Charakterystyczny też jest artykuł dra D. Murphy'ego, rektora Uniwersytetu w Kansas (numer z listopada 1959 r.), pt. *Niebezpieczne samozadowolenie*. Dr Murphy latem 1958 r. podróżował po Związku Radzieckim, jako członek grupy rektorów wyższych uczelni, w celu zaznajomienia się z radzieckim szkolnictwem wyższym. Zrobiła na nim głębokie wrażenie moralno-polityczna jedność narodów radzieckich i głębokie ich przekonanie, że przeznaczeniem Związku Radzieckiego jest stać się w końcu XX wieku najpotężniejszym mocarstwem na świecie.

50 lat temu ludność Kazachstanu w ZSRR składała się z pasterzy koczowniczych, którzy prawie w 100% byli analfabetami. Obecnie stolica Kazachstanu Ałma-Ata jest współczesnym, ruchliwym miastem z akademią nauk, akademią medyczną, uniwersytetem i laboratorium energii jądrowej. Analfabetyzm praktycznie znikł.

Dra Murphy przeraża szokujące samozadowolenie panujące w USA. Uważa, iż cywilizacja zachodnia znajduje się na najbardziej krytycznym zakręcie w swojej historii. Centralnym faktem obecnego wieku jest szybki rozwój nauki z jej ubocznymi produktami ekonomicznymi, politycznymi i kulturalnymi, w których zostały otworzone dla ludzkości nowe, nieograniczone przestrzenie dla myśli i działalności. „Na jak długo może wystarczyć nam intelektualna pustynia oraz niechęć i nieumiejętność rozwijania w pełni uzdolnień naszej młodzieży?"

Niewątpliwie sputnik stał się impulsem, który przyczynił się do ożywienia ruchu pedagogicznego w USA. Sprawa ma jednak znacznie szersze podłoże. Wyrasta ona na szerokim tle współczesnych przemian naukowych, technicznych, przy czym pedagodzy rozwijają argumentację charakterystyczną dla tzw. wychowania dla przyszłości. Dr Gardner w wymienionym wyżej artykule omawia 6 aspektów przyszłości, które według niego miały najbardziej bezpośredni wpływ na szkolnictwo amerykańskie. Są to: tempo zmian, rola intelektu, rola nauk przyrodniczych i techniki, zmiany ludnościowe, rola organizacji oraz stosunki międzynarodowe.

Za najważniejszy aspekt przyszłości autor uważa gwałtowność tempa zmian. Z każdym dniem tempo zmian w każdej nieomal dziedzinie życia staje się coraz szybsze, w wyniku czego będziemy musieli wytworzyć w sobie nową wobec nich postawę, co więcej, nauczyć się kierować nimi i utrzymywać je w ryzach.

Sam proces zmian nie jest nowy. Zawsze, jak tylko sięga nasza pamięć, ludzie załamywali ręce nad zadziwiającymi, ich zdaniem, zmianami w życiu. W nadchodzących latach będą one tak uniwersalne i tak gwałtowne, iż znaczna część ludności będzie musiała rozwinąć wysoką zdolność adaptacyjną oraz zrozumieć, że zmianami tymi można kierować, co więcej, wykryć sposoby kierowania nimi. Stąd ogromne zadanie dla szkolnictwa — przygotowywanie młodzieży do przeobrażeń i zmian,

jakie nadchodzą. Coraz bardziej będziemy oddalać się od nauczania rzeczy, które mogą łatwo ulegać starzeniu, a przechodzić do takich, które mogą mieć długotrwały wpływ na rozwój zdolności działania ludzi w gwałtownie zmieniającym się świecie.

Ważne będzie przede wszystkim opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności, dotyczących analitycznego ustosunkowania się do nowych sytuacji, oraz zdobywanie postaw i nawyków myślenia umożliwiających ciągłe uczenie się.

Drugą ważną zmianą w obecnym świecie jest zmiana dotycząca roli intelektu w życiu ludzkości. Zmieni się korzystnie atmosfera dla szkolnictwa. Będzie ono więc musiało nieustannie doskonalić swoje metody pracy, będzie musiało też doskonalić się nauczycielstwo. Zwiększająca się liczba zdolnych i wysoko wykształconych ludzi wpłynie na wzmożenie się społecznego zainteresowania wynikami pracy szkół, co z kolei nałoży na nie nowe obowiązki.

Postępy w naukach przyrodniczych i technice w dalszym ciągu powodować będą rewolucyjne zmiany w metodach produkcji. Zmiany te wysuną na światło dzienne problemy adaptacji organizacji i społeczeństwa i jego wartości moralnych w daleko większej skali, niż to ma miejsce dotychczas.

Najbardziej wyraźne, wynikające z tego wnioski dla szkolnictwa to zapewnienie jak najwyższego poziomu nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematycznych. Nie chodzi tu tylko o wykształcenie większej liczby pracowników naukowych w dziedzinie nauk przyrodniczych i matematycznych oraz inżynierów. Również przeważający ogół społeczeństwa musi zdobyć pełną orientację w naukach przyrodniczych i matematycznych, ażeby móc zrozumieć to, co się we współczesnym świecie dzieje. Nauki przyrodnicze i matematyka należą do liberal-arts i powinny stać się częścią umysłowego wyposażenia każdego prawdziwie wykształconego człowieka. Autor stwierdza, że amerykańska szkoła jeszcze nie przystąpiła do realizacji tego zadania. Jest to równocześnie ocena wyników realizacji słynnego „National Defense Educational Act", uchwalonego w sierpniu 1958 r.

Ogromny wpływ na rozwój szkolnictwa będą miały zmiany ludnościowe. Autor sygnalizuje tylko ten problem, nie zajmując się nim bliżej.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnego świata jest rosnąca złożoność organizacji. Ponieważ nie można jej uniknąć, konflikty między organizacją życia a jednostką mogą się zaostrzać. Właśnie to może mieć ważne konsekwencje dla szkolnictwa. Szkolnictwo może nastawić się albo na wychowanie bezpostaciowych członków, albo wychowywać jednostkę do nieustannej walki o zachowanie swojej indywidualności. Autor uważa, iż należy wychowywać ludzi zdolnych do obsługiwania społeczeństwa w jego różnorodnych zakresach organizacyjnych, bez zatracania swoich indywidualności.

Ostatnią wreszcie zmianą, która, zdaniem autora, będzie miała znaczny wpływ na oblicze oświaty w USA, jest wzrastające znaczenie czynnika sytuacji międzynarodowej w wewnętrznym życiu kraju. Autor pisze, iż nie jest rzeczą łatwą wyjaśnić stosunek między rozruchami w Kairze i rewolucją w Burmie a przyszłością bawiącej się obecnie na boiskach młodzieży amerykańskiej, lecz bezlitosne doświadczenie coraz częściej wskazuje, że związki takie istnieją. Skończyła się izolacja USA i obywatele amerykańscy coraz jaśniej widzą, że ich los jest nierozerwalnie związany z losem innych, że najbardziej bezpośrednio interesujące ich problemy leżą poza granicami ich państwa. Musi więc być więcej międzynarodowych treści w programach nauczania.

Trzeba przyznać, że w tym zakresie Amerykanie rozwinęli już dużą aktywność. Wspomniany już „National Defense Education Act" przeznaczył środki przede wszystkim na kształcenie specjalistów w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i techniki oraz na rozwój nauki języków obcych. Przy uczelniach i szkołach tworzy się tzw. laboratoria lingwistyczne, wyposażone w fonografy, mikrofony, magnetofony, płyty, rzutniki, ekrany, aparaty radiowe i telewizyjne, aparaty elektro-

nowe itp. Federalny Urząd Oświaty został zobowiązany do ustalenia, jakich języków współczesnych należy uczyć dla potrzeb administracji, handlu, przemysłu, szkolnictwa i jaki jest stan obecny ich nauczania. Po wstępnych ustaleniach określono, że palącą potrzebą jest uruchomienie: a) wielu ośrodków dla nauki języka arabskiego, chińskiego, hindu i urdu, japońskiego, portugalskiego i rosyjskiego; b) przynajmniej dwóch ośrodków dla nauki języka jawańskiego, dialektów afrykańskich, kambodżańskiego, Laosu, afgańskiego i pakistańskiego, singaleskiego (Filipiny), amharydzkiego (Etiopia), burmańskiego, bengalskiego, thailandzkiego itd., c) przynajmniej jednego ośrodka do nauki języka azerbejdżańskiego, ilokańskiego i wisajańskiego (Filipiny), keczua (Boliwia, Ekwador, Peru), joruba (Afryka Zachodnia), tybetańskiego, mongolskiego, guzrati i canara (Indie), melaneskiego i nepalskiego; d) w miarę możliwości ośrodka badań i nauki języka twi-fanti (Afryka Zachodnia), dialektów berberyjskich, białoruskiego, gruzińskiego, kaszmirskiego i orżyja (Indie).

„Nea Journal" rozpoczął na swoich łamach dyskusję na temat „wychowania dla przyszłości". W styczniowym numerze ukazał się pierwszy na ten temat artykuł, opublikowany przez Komisję Studiów Społecznych Narodowej Rady Studiów Społecznych (Departament NEA). Artykuł powtarza w zasadzie myśli zawarte w artykule dra Gardnera. Szerzej omawia tylko wpływ zmian ludnościowych na oświatę. Wzrost ludności w świecie jest tak gwałtowny, że i w tym przypadku użyto modnego słowa „eksplozja" (ludnościowa). W skali światowej przybywa corocznie 45 mln ludności i jeśli takie tempo utrzyma się nadal, to na kuli ziemskiej ludność podwoi się przed 2000 rokiem.

W tym samym numerze zamieszczono artykuł pracownika Bureau of the Census (Urzędu Statystycznego) pt. *Przed spisem powszechnym w 1960 r.*, w którym autor podaje odpowiednie liczby dla USA. Jest to osiemnasty z kolei spis powszechny (odbywają się one regularnie co 10 lat). Ostatnie dziesięciolecie wykazuje największy w USA wzrost ludności mimo ograniczonej imigracji. Najbardziej jednak znamienne są zmiany w proporcjach młodzieży i starców. Charakteryzuje to następująca tabela:

Ludność	Liczba (w mln.)		% całej ludności	
	1950	1958	1950	1958
W wieku do lat 14	38,6	50,7	25,4	29
W wieku wyżej 65 lat	12,3	15	8,1	8,6

Takie przesunięcia w wieku ludności stwarzają określone problemy społeczno-ekonomiczne (w tym i oświatowe). Poważny też wpływ na oświatę ma tzw. suburbanizacja (powiedzielibyśmy — uprzedmieściowienie ludności).

Wzrosła też bez precedensu liczba małżeństw: w 1950 r. 36,1 mln małżeństw, w 1958 r. — 39,2 mln.

W 1950 r. uczęszczało w USA do szkół wszystkich typów 30 mln osób w wieku 5—34 lat, w 1958 r. — już 43 mln.

W numerze grudniowym z 1959 r. omawianego czasopisma profesor ekonomii Uniwersytetu Minnesota, Walter W. Heller, zamieścił artykuł pt. *Ekonomiczne aspekty oświaty*. Trudno jest określić w pieniądzach wartość wykształcenia, jednakże jest ona ogromna. Autor zwraca uwagę na zamieszczony w czasopiśmie „Business Week" artykuł pt. *A Top Problem for US — general Shortage of Brainpower* (Węzłowy problem USA — ogólny brak siły mózgów), w którym w pewnym sensie siłę mózgu potraktowano czysto ekonomicznie, jako coś w rodzaju towaru. Popyt na wysoko wykształconych, inteligentnych i twórczych ludzi zwielokrotnił się tak szybko, że szkolnictwo nie może za nim nadążyć.

Odpowiada też autorowi zaklasyfikowanie w czasopiśmie „Fortune" wychowania do kategorii inwestycji, a nie konsumpcji.

W dalszym ciągu autor omawia problemy kosztów oświaty i sposobów jej finansowania.

Autor chce udowodnić tezę, iż Rząd Federalny powinien w większym niż dotychczas stopniu uczestniczyć w pokrywaniu wydatków na oświatę. Obecnie 56% wydatków pokrywają władze samorządowe, 40% — władze stanowe, a tylko 4% — Rząd Federalny. Ale władze stanowe i samorządowe nie są już w stanie w wydatniejszej mierze zwiększyć tych wydatków, gdyż znajdują się pod presją różnych czynników angażujących ich środki finansowe, przede wszystkim pod presją wzrostu ludności, cen, prosperity i różnych prac publicznych.

Presja ludnościowa wyraża się nie tylko w fakcie ludnościowego wzrostu ludności, lecz również w nierównomierności wzrostu różnych jej grup. Liczba osób w wieku do 20 lat i ponad 65 lat, a więc osób nie płacących podatków, wzrasta szybciej niż liczba osób w wieku 20—65, tj. płacących podatki. Bezwzględny przyrost ludności, zmiany w jej składzie wiekowym i urbanizacja bardzo absorbują finansowo władze stanowe i lokalne.

Druga presja na te władze — to olbrzymi portfel robót publicznych. Ocenia się, że w następnych latach trzeba będzie w USA podwoić wydatki na roboty publiczne na szczeblu stanowym i samorządowym.

Trzecia presja wynika z ruchu cen. Od 1947 r. wzrost globalnej produkcji wyniósł około 33%, natomiast koszt usług stanowych i lokalnych wzrósł o około 65%.

Najwyższy już czas, stwierdza autor, ażeby Rząd Federalny w większym stopniu partycypował w wydatkach na oświatę. Nie tylko dlatego, że jego wpływy podatkowe są znacznie większe niż takie wpływy stanów i samorządów, lecz również dlatego, że szkoły publiczne są istotnym instrumentem wzrostu wydajności i postępu technicznego, od których zależy z kolei wzrost ekonomiczny i siła militarna.

National Education Association wystąpiło w tym duchu z memoriałem do Kongresu (patrz artykuł pt. *86 Kongres* z numeru listopadowego). Wnioski memoriału były następujące: w ciągu czterech najbliższych lat przyznać dodatkową pomoc federalną na szkolnictwo w wysokości 1,1 mld dolarów rocznie, z tym, że kredyty te pozostawiano by do dyspozycji stanom, które miałyby prawo decydować, w jakiej proporcji wydatkować je na uposażenia nauczycieli, a w jakiej na inwestycje szkolne. Opracowano projekt odpowiedniej ustawy (Murway — Metcalf Bil), który jednak utknął w komisjach podczas pierwszej sesji Kongresu. W międzyczasie wpłynął projekt ustawy o inwestycjach szkolnych, przewidujący przyznanie na te cele w ciągu 2 lat po 500 mln dolarów.

Sprawa będzie rozpatrywana na drugiej sesji (w chwili ukazania się numeru naszego czasopisma zapewne już będzie rozstrzygnięta). Tymczasem NEA załączyła do numeru styczniowego omawianego czasopisma apel do nauczycieli i rodziców, ażeby zwrócili się do posłów i senatorów o poparcie projektu ustawy Murway-Metcalfa. W apelu tym wykazano potrzeby szkolnictwa. Właśnie te dane są dla nas interesujące. Podajemy niektóre z nich.

Normy przewidują, że klasa powinna liczyć 25 uczniów, jednakże tylko co siódme dziecko uczy się w takich warunkach, natomiast co piąte dziecko uczy się w klasie liczącej ponad 35 uczniów. Z każdych dziesięciu uczniów, wstępujących do klasy V, kończy klasę XII — 6, 1/3 uczniów uczęszczających do klasy IX nie otrzymuje matury, a 30—40% maturzystów nie wstępuje na wyższe uczelnie. W szkołach podstawowych co czwarty nauczyciel nie ma ukończonego kolegium (pierwszego stopnia wyższej uczelni).

Prawie trzy czwarte szkół średnich to szkoły zbyt małe, ażeby mogły zapewnić właściwy poziom nauki. W tysiącach szkół średnich ograniczone jest nauczanie

w zakresie nauk przyrodniczych, matematyki i języków obcych. W 1956 r. w 18% szkół nie uczono ani chemii, ani fizyki, w 19% nie uczono geografii, w 37% nie uczono algebry. W co piątej szkole podstawowej brak jest biblioteki, w czterech na dziesięć szkół podstawowych brak jest boiska szkolnego. W 1959 r. brakowało około 130 000 izb szkolnych.

Są to dane wyrywkowe, ale rzucają pewne światło na sytuację szkolnictwa amerykańskiego. Przeciwko temu stanowi rzeczy były skierowane wypowiedzi dra Gardnera i dra Murphy'ego.

T. SOSNOWSKI

B I B L I O G R A F I A

KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W ZWIĄZKU RADZIECKIM
Ważniejsze prace (książki i artykuły) opublikowane w latach 1945—1960

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Niniejsza bibliografia, opracowana w Dziale Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, obejmuje zagadnienia ogólne politechnizacji nauczania. Bibliografia zagadnień realizacji kształcenia politechnicznego w poszczególnych typach szkół i w nauczaniu poszczególnych przedmiotów będzie zamieszczona w jednym z następnych numerów „Ruchu Pedagogicznego".

W nazwach czasopism zastosowano skróty według załączonej tabelki.

CZASOPISMA RADZIECKIE

Biol. v šk.	— Biologija v škole
Chim. v šk.	— Chimija v škole
Fiz. v šk.	— Fizika v škole
Geogr. v šk.	— Geografija v škole
Inostr. j. v šk.	— Inostrannye jazyki v škole
Liter. v šk.	— Literatura v škole
Matem. v šk.	— Matematika v škole
Nač., Šk.	— Načal'naja škola
Nar. Obr.	— Narodnoe obrazovanie
Obščeobr. Šk. Vzr.	— Obščeobrazovatel'naja škola Vzroslych
Pol. Ob.	— Politechničeskoe Obučenie
Prep. ist. v šk.	— Prepodavanie istorii v škole
R. j. v šk.	— Russkij jazyk v škole
Šk. i Pr.	— Škola i Proizvodstvo
Sov. Ped.	— Sovetskaja Pedagogika
Vopr. Fil.	— Voprosy Filosofii
Vopr. Ps.	— Voprosy Psichologii
Učit. Gaz.	— Učitel'skaja Gazeta

CZASOPISMA POLSKIE
(tłumaczenia i recenzje)

Głos Naucz.	— Głos Nauczycielski
Kwart. Ped.	— Kwartalnik Pedagogiczny
Nowa Szk.	— Nowa Szkoła
Ruch Ped.	— Ruch Pedagogiczny
Rys. i Pr. r.	— Rysunek i Praca ręczna

I. RADZIECKIE BIBLIOGRAFIE POWOJENNE

1. Knigi i brošjury po politehničeskomu obučeniju, vyšedšie v svet v 1956 godu. [Książki i broszury z zakresu kształcenia politechnicznego, opublikowane w r. 1956]. Pol. Ob. 1957 nr 3 s. 96.

2. Kornejčik T. D.: O knigach rasširjajuščich politehničeskij krugozor učaščichsja i vospityvajuščich u nich lubov' k trudu. [O książkach rozszerzających horyzont politechniczny uczniów i kształtujących zamiłowanie do pracy] [Szkic bibliograficzny]. Sov. Ped. 1955 nr 1 s. 100—114.

3. Novye knigi po politehničeskomu obučeniju. [Nowe książki z zakresu kształcenia politechnicznego] [Bibliografia adnotowana]. Pol. Ob. 1959 nr 8 s. 84—85, nr 11 s. 91—93.

4. Politehničeskoe obučenie i podgotovka učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. Annotirovannyj spisok knig, vyšedšich v 1958 g. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do działalności praktycznej. Bibliografia adnotowana za r. 1958]. Pol. Ob. 1959 nr 3 s. 91—94.

5. Šarov Ju. V.: Knigi o politehničeskom obučenii. Kritičeskij obzor. [Książki o kształceniu politechnicznym. Przegląd krytyczny] [1951—1954]. Sov. Ped. 1954 nr 8 s. 139—146.

6. Skatkin M. N., Zinevič N. A.: Politehničeskoe obučenie i podgotovka učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. Bibliografičeskij ukazatel'. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do działalności praktycznej. Bibliografia]. Moskva 1954 APN ss. 51, 2 nlb.

7. Smirnova S. I.: Čto čitat' po voprosam politehničeskogo obučenija. [Co czytać z zakresu kształcenia politechnicznego]. Nač. Šk. 1953 nr 7 s. 55—59.

8. Smirnova S. I.: Literatura po voprosam politehničeskogo obučenija i podgotovki učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [Literatura do zagadnień kształcenia politechnicznego i przygotowania uczniów do działalności praktycznej]. Sov. Ped. 1953 nr 4 s. 116—122, nr 5 s. 113—122.

9. Suchačeva O. D.: Politehničeskoe obučenie i podgotovka učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do działalności praktycznej] [Bibliografia adnotowana książek wydanych w r. 1957]. Pol. Ob. 1958 nr 3 s. 83—86, nr 8 s. 83—87.

II. POGLĄDY KLASYKÓW MARKSIZMU-LENINIZMU NA KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE I ŁĄCZENIE TEORII Z PRAKTYKĄ W PRACY SZKOLNEJ

Marks — Engels — Lenin

10. Krupskaja N. K.: Marks o kommunističeskom vospitanii podrastajuščego pokolenija. [Marks o komunistycznym wychowaniu młodego pokolenia]. W: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija w 10 tomach. T. II s. 620—634.

Tłum. W: Krupskaja N. K.: Wybór pism pedagogicznych. Oprac. M. Szulkin. Warszawa 1951 s. 118—133; Toż W: Politechnizacja — żywy problem pedagogiki socjalistycznej. Przekł. i wstęp T. Nowacki. Warszawa 1950 „Nasza Księgarnia" s. 24—36.

11. Marks i Engels o vospitanii i obrazovanii. [Marks i Engels o wychowaniu i wykształceniu młodzieży] [Sost.]: Gruzdev P. N. Moskva 1957 APN ss. 393.

12. Šabaeva M. F., Rotenberg V. A.: K. Marks, F. Engel's, V. I. Lenin o politehničeskom obrazovanii. [K. Marks, F. Engels, Wł. Lenin o kształceniu politechnicznym]. Pol. Ob. 1957 nr 11 ss. 9—17.

V. I. Lenin — Teksty

13. Lenin V. I.: Direktivy CK kommunistam — rabotnikam Narkomprosa. [Dyrektywy KC RKP(b) dla komunistów pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty]. Sočinenija. Izd. 4 T. I—35. G.I.P.L. T. 32 s. 99—100.

Tłum. Lenin V. I.: Dzieła. Warszawa 1949—1957. T. 32 s. 114—116; toż: W: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954 s. 20—21.

14. Lenin V. I.: O politechničeskom obučenii. Zametki na tezisy Nadeždy Konstantinovny. [O wykształceniu politechnicznym. Uwagi w związku z tezami Nadieżdy Konstantinowny]. W: Lenin o narodnom obrazovanii. Moskwa 1957 s. 365—366; toż: Lenin o mołodeżi. Moskva 1954 s. 277—279. Toż.: Nar. Obr. 1957 nr 4 (wkładka).

Tłum. W: Lenin V. I.: O młodzieży. Warszawa 1955 s. 321—323; Toż: 50 lat walki... poz. 13 s. 17—20.

O poglądach Lenina na kształcenie politechniczne i wychowanie przez pracę

15. Boldyrev N. I.: Voprosy nravstvennogo vospitanija molodeži w trudach V. I. Lenina. [Zagadnienia wychowania moralnego młodzieży w pracach Wł. Lenina]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 40—54, bibliogr.

S. 49—51: Wpływ pracy społecznie użytecznej na rozwój osobowości ucznia.

16. Gončarov N. K.: Lenin i problemy narodnogo obrazovanija. [Lenin i zagadnienia oświaty]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 24—39, tabl.

S. 30—33: Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną młodzieży. Kształcenie politechniczne i zawodowe.

17. Krupskaja N. K.: Rol' Lenina v bor'be za politechnizaciju školy. [Rola Lenina w walce o politechnizację szkoły]. W: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. T. IV s. 534—541.

Tłum. W: Krupskaja N. K.: Wybór pism... poz. 10 s. 143—148; Toż W: Politechnizacja... poz. 10 s. 37—41.

18. Monoszon È. I.: V. I. Lenin o vospitanii kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Wł. Lenin o kształceniu komunistycznego stosunku do pracy]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 55—65.

19. Rudnev P. V.: Lenin o politechničeskom obrazovanii i svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. [Lenin o kształceniu politechnicznym i związku nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Šk. i Pr. 1960 nr 4 s. 3—10.

20. Skatkin M.: Večno živoj istočnik. Perestrojka školy i idei V. I. Lenina o soedinenii obučenija s proizvoditel'nym trudom i o politechničeskom obrazovanii. [Wieczne żywe źródło. Przebudowa szkolnictwa i poglądy Wł. Lenina na łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną i na kształcenie politechniczne]. Nar. Ob. 1960 nr 4 s. 55—64.

III. POGLĄDY PEDOGOGÓW I DZIAŁACZY OŚWIATOWYCH ROSYJSKICH I RADZIECKICH NA POLITECHNIZACJĘ NAUCZANIA I WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ

21. Iz istorii russkoj pedagogiki. [Z historii pedagogiki rosyjskiej]. Izvestija APN 1957 z. 89 ss. 148.

Treść: Morozenko V. V.: Poglądy pedagogiczne N. W. Szełgunowa; Ivanova G. D: K. D. Uszyński o roli i znaczeniu pracy w wychowaniu; Ivanova G. D.: Rosyjscy demokraci rewolucyjni o wychowawczym znaczeniu pracy.

M. I. Kalinin

22. Kalinin M. I.: O kommunističeskom vospitanii. Izbrannye reči i stat'i. [O wychowaniu komunistycznym. Wybrane przemówienia i artykuły]. Moskva 1946 „Molodaja Gvardija" ss. 271.

Tłum.: Wajntraub T., Warszawa 1950 „Nasza Księgarnia" ss. 266, 4 nlb; 2 wyd. 1954 PZWS ss. 284.

23. M. I. Kalinin o vospitanii i obučenii. Izbrannye stat'i i reči. [M. Kalinin

o wychowaniu i nauczaniu. Wybrane artykuły i przemówienia]. Moskva 1957 Učpedgiz ss. 342, 2 nlb.

O poglądach M. Kalinina na wychowanie przez pracę

24. Boldyrev N. I.: M. I. Kalinin o kommunističeskom vospitanii. [M. I. Kalinin o wychowaniu komunistycznym]. Moskva 1951. „Pravda" ss. 31.

Tłum. z wyd. 1949: Warszawa 1950 „Książka i Wiedza" ss. 45. Biblioteka młodzieżowa 10.

25. Savčenko I. Ja.: M. I. Kalinin o politechničeskom obrazovanii i trudovom vospitanii. [M. Kalinin o kształceniu politechnicznym i wychowaniu przez pracę]. Pol. Ob. 1957 nr 12 s. 10—14.

N. K. Krupska

26. Krupskaja N. K.: Narodnoe obrazovanie i demokratija. [Oświata ludowa i demokracja]. W: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. Moskva 1957 T. I s. 249—350.

Tłum.: Niewiadomski St.: Praca i wychowanie. Warszawa 1959 „Iskry" ss. 140, 3 nlb. Biblioteka postępowego wychowania.

27. Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija v 10 tomach. [Dzieła pedagogiczne w 10 tomach]. Moskva 1957—1959 APN.

t. IV: Wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne. ss. 629, 1 nlb.

28. N. K. Krupskaja o trudovom vospitanii i politechničeskom obučenii. [N. K. Krupska o wychowaniu przez pracę i kształceniu politechnicznym]. Sov. Ped. 1958 nr 2 s. 3—12.

Teksty trzech listów.

29. Tezisy N. K. Krupskoj o politechničeskoj škole. K pervomu partijnomu soveščaniju po narodnomu obrazovaniju v dekabre 1920 g. [Tezy N. K. Krupskiej o szkole politechnicznej. Pierwsza narada partyjna w sprawie oświaty w grudniu 1920 r.]. Pol. Ob. 1958 nr 3 s. 3—5, Toż: Krupskaja N. K.: Pedagogičeskie sočinenija w 10 tomach. T. 4 s. 35—37.

O poglądach N. K. Krupskiej na wychowanie i nauczanie przez pracę

30. Cimches E.: Aktual'nye sovety. N. K. Krupskaja o metodike obščestvenno poleznogo truda v škole. [Aktualne rady. N. K. Krupska o metodyce pracy społecznie użytecznej w szkole]. Nar. Obr. 1960 nr 3 s. 66—68.

31. Golubeva N. V.: N. K. Krupskaja v bor'be za politechničeskuju školu. [N. K. Krupska w walce o szkołę politechniczną]. Pol. Ob. 1958 nr 2 s. 3—11.

32. Litvinov S. A.: N. K. Krupskaja o politechničeskom obučenii. [N. K. Krupska o politechnizacji nauczania]. Sov. Ped. nr 9 s. 23—30, bibliogr.

33. Rudnev P. V.: Vydajuščijsja teoretik politechničeskogo obrazovanija. [Wybitny teoretyk kształcenia politechnicznego] [N. K. Krupska]. Pol. Ob. 1959 nr 2 s. 7—14.

34. Užgina Z. S.: N. K. Krupskaja ob obščestvenno poleznoj rabote. [N. K. Krupska o pracy społecznie użytecznej]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 88—94, bibliogr.

A. S. Makarenko

O poglądach A. Makarenki na wychowanie przez pracę i łączenie pracy produkcyjnej młodzieży z nauką szkolną

35. Bobrovskaja M. E.: K istorii detskoj trudovoj kommuny imeni F. È. Dzeržinskogo. [Z historii dziecięcej komuny pracy im. F. Dzierżyńskiego]. Izvestija APN 1952 z. 38 s. 85—106.

36. Naumenko F. I.: Trudovoe politechničeskoe obučenie v pedagogičeskom opyte A. S. Makarenko. (Praca produkcyjna i kształcenie politechniczne w peda-

gogicznej praktyce A. Makarenki]. W: A. S. Makarenko. Kniga II. Izd. L'vovskogo Univ. 1956 s. 20—32.

37. Petruchin I. S.: Nekotorye obščie problemy pedagogiki v trudach A. S. Makarenko. [Niektóre ogólne zagadnienia pedagogiczne w pracach A. Makarenki] [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Izvestija APN 1959 z. 102 s. 157—223.

38. Smirnov M. I.: Èlementy politechničeskogo obučenija v pedagogičeskoj praktike A. S. Makarenko. [Elementy kształcenia politechnicznego w praktyce pedagogicznej A. Makarenki]. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 3—7.

39. Ter — Gevondjan A. G.: Detskij proizvoditel'nyj trud v kommune imeni F. È. Dzeržinskogo. [Praca produkcyjna dzieci w komunie im. F. Dzierżyńskiego]. Izvestija APN 1952 z. 38 s. 107—135.

40. Vinogradova M. D.: A. S. Makarenko o trudovom vospitanii v kommune imeni F. È. Dzierżinskogo. [A. Makarenko o wychowaniu przez pracę w komunie im. F. Dzierżyńskiego]. Sov. Ped. 1953 nr 6 s. 33—45, tabl.

41. Vinogradova M. D.: Voprosy organizacii obščego obrazovanija v škole kommuny im. F. E. Dzerżinskogo. [Zagadnienia organizacji kształcenia ogólnego w szkole komuny im. F. Dzierżyńskiego]. Izvestija APN 1959 z. 102 s. 225—313, tabl.

IV. UCHWAŁY I ZARZĄDZENIA WŁADZ PARTYJNYCH I RZĄDOWYCH W UKŁADZIE CHRONOLOGICZNYM

1918 — 1920

42. Iz. programmy VKP(b) prinjatoj na VIII sjezde RKP(b) 18—23 marta 1919. V oblasti prosveščenija. [Z programu WKP(b) uchwalonego na VIII Zjeździe RKP(b) 18—23 marca 1919. W dziedzinie oświaty ludowej]. W: Sbornik rukovodjaščich materialov o škole. Moskva 1952 s. 9—10.

Tłum. W: 50 lat walki... poz. 13 s. 15—17.

43. Lunačarskij A. V.: Edinaja trudovaja škola i techničeskoe obrazovanie. [Jednolita szkoła pracy a wykształcenie techniczne. 1920]. W: A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii. Moskva 1958 s. 156—163.

44. Lunačarskij A. V.: O zadačach professional'no-techničeskogo obrazovanija v Rossii. [O zadaniach szkół zawodowych technicznych w Rosji]. W: A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii. Moskva 1958 APN s. 539—546.

45. Osnovnye principy edinoj trudovoj školy. Ot Gosudarstvennoj komissii po prosveščeniju. [Podstawowe zasady jednolitej szkoły pracy. Państwowa Komisja Oświaty] [16. X. 1918]. W: A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii. Moskva 1958 APN s. 522—538.

Toż: W: Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg. Vyp. II s. 262—272.

Tłum.: Szkoła pracy. Warszawa 1921 „Książka" ss. 24.

46. Položenie o edinoj trudovoj škole Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. [Statut jednolitej szkoły pracy] [16. X. 1918]. W: Direktivy VKP(b)... poz. 45 Vyp. I s. 120—127.

1931 — 1951

47. O načal'noj i srednej škole. Postanovlenie CK VKP(b) ot 5 sentjabrja 1931 g. [O szkole początkowej i średniej. Uchwała KC WKP(b) z dn. 5 września 1931 r.]. W: Sbornik... poz. 42 s. 42—52.

Tłum. W: 50 lat walki... poz. 13 s. 78—88.

48. Ob učebnych programmach i režime v načal'noj i srednej škole. Postanovlenie CK VKP(b) ot 25 avgusta 1932 g. [O programach nauczania i organizacji

szkoły początkowej i średniej. Uchwała KC WKP(b) z dn. 25 sierpnia 1932 r.]. W: Sbornik... poz. 42 s. 59—67.

Tłum. W: 50 lat walki... poz. 13 s. 96—105.

1952 — 1955

49. Direktivy XIX S-ezda Partii po pjatomu pjatiletnemu planu razvitija SSSR na 1951—1955 gg. [Dyrektywy XIX Zjazdu Partii w sprawie piątego pięcioletniego planu rozwoju ZSRR na lata 1951—1955]. Moskva 1952 Gospolitizdat ss. 32; Toż: Učit. Gaz. 1952 nr 83 s. 4.

dz. IV p. 5—8 dotyczą rozwoju szkolnictwa

tłum.: Nowe Drogi. Październik 1952. Numer specjalny: s. 106—107, toż: Materiały XIX Zjazdu KPZR. Warszawa 1953 s. 199—200; toż: Dyrektywy XIX Zjazdu Partii. Warszawa 1952 „Książka i Wiedza" s. 46—49; toż: 50 lat... poz. 13 s. 143—145.

50. O politechničeskom obučenii v srednej škole. Instruktivno-metodičeskoe pis'mo Glavnogo Upravlenija Škol Ministerstva Prosceščenija RSFSR i Instituta Teorii i Istorii Pedagogiki APN RSFSR. [O kształceniu politechnicznym. Instrukcja Ministerstwa Oświaty i Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki APN]. Moskva 1953 APN ss. 67.

1956

51. Dyrektywy XX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego w sprawie szóstego pięcioletniego planu rozwoju gospodarki narodowej ZSRR na lata 1956—1960 uchwalone jednogłośnie 25 lutego 1956 r. W: Materiały XX Zjazdu KPZR. Warszawa 1956, s. 648—649; Dz. VIII p. 9—12.

1958 — 1959

52. Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v strane. Predłoženija izložennye v publikuemoj zapiske tow. N. S. Chruščeva odobreny Prezidium CK KPSS. [O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w kraju. Tezy tow. N. S. Chruszczowa przyjęte przez Prezydium CK KPZR]. Sov. Ped. 1958 nr 10 s. 3—14. Toż: Učit. Gaz. 1958 nr 114 s. 1—2; toż: Pravda 1958 nr 320 s. 1—3.

53. Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v strane. Tezisy CK KPSS i Soveta Ministrov SSSR. [O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w kraju. Tezy KC KPZR i Rady Ministrów Związku Radzieckiego]. Sov. Ped. 1958 nr 12 s. 4—26.

Toż: Učit. Gaz. 1958 nr 136 s. 1—3; Biol. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Chim. v. šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Fiz. v šk. 1959 nr 1 s. 1—22; Geogr. v šk. 1959 nr 1 s. 1—22; Inostr. jaz. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Liter. v šk. 1959 nr 1 s. 3—24; Matem. v šk. 1959 nr 1 s. 1—18; Nač. šk. 1958 nr 12 s. 3—24; Nar. Obr. 1958 nr 12 s. II—XVI; Obšč. Škzr. 1959 nr 1 s. 1—22; Pol. Ob. 1958, nr 12 s. 3—20; Prep. ist. v. šk. 1959 nr 1 s. 3—25; R. j. v šk. 1959 nr 1 s. 1—22; Vopr. Ps. 1958 nr 6 s. 3—26.

Tłum.: O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa. Warszawa 1958 „Książka i Wiedza" ss. 50, 1 nbl. Toż: Wychowanie 1958 nr 9 (13) s. 1—15; toż; W: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 s. 134—170; W: Podstawy pedagogiki pod red. B. Suchodolskiego. T. V 1959 s. 511—545.

54. Zakon ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR. [Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR] [uchwalona przez Radę Najwyższą ZSRR 23. XII. 1958]. Pravda 1958 nr 359 s. 1—2.

Toż: Učit. Gaz. 1958 nr 153 s. 1—2; Sov. Ped. 1959 nr 2 s. 3—14; Nar. Obr. 1959 nr 1 s. I—VIII; Vestnik Vysšej Školy 1959 nr 1 s. 3—14.

Tłum: Głos Naucz. 1959 nr 4 (dodatek s. 1—13); Toż W: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 s. 171—189.

1960

55. Položenija o vos'miletnej škole RSFSR, o srednej obščeobrazovatel'noj trudovoj politechničeskoj škole s proizvodstvennym obučeniem RSFSR, o večernej (smennoj) srednej obščeobrozovatel'noj škole RSFSR. [Statut ośmioletniej szkoły RSFSR, średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy RSFSR ze szkoleniem produkcyjnym, wieczorowej (zmianowej) średniej ogólnokształcącej szkoły RSFSR]. Nar. Obr. 1960 nr 3 (dodatek ss. 16).

V. ZAGADNIENIA CELÓW I METOD KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO MŁODZIEŻY ORAZ ŁĄCZENIA NAUKI SZKOLNEJ Z PRACĄ PRODUKCYJNĄ

1. Dyskusja o istocie i treści kształcenia politechnicznego w układzie chronologicznym

1934

56. Politechničeskoe obučenie v škole. Metodičeskij Sbornik. [Kształcenie politechniczne w szkole. Zbiór artykułów]. Moskva 1934 ss. 192.

1945 — 1951

57. Kalašnikov A. G.: O podgotovke učaščichsja semiletnich i srednich škol k praktičeskoj dejatel'nosti. [O przygotowaniu uczniów szkół siedmioletnich do działalności praktycznej]. Izvestija APN 1950 z. 32 s. 7—26.

Streszczenie W: Sov. Ped. 1949 nr 9 s. 20—31.

Tłum. streszczenia W: Politechnizacja... poz. 10 s. 110—126; toż: Nowa Szk. 1949 nr 3/4 s. 57—76.

58. O podgotovke učaščichsja semiletnich i srednich škol k praktičeskoj dejatel'nosti. [O przygotowaniu uczniów szkół siedmioletnich i średnich do działalności praktycznej] [Sesja APN]. Izvestja APN 1950 z. 32 ss. 260.

Treść: Kalašnikov A. G. (zob. poz. 57); Gončarov V. L.: Zagadnienia nauczania algebry w szkole siedmioletniej z punktu widzenia przygotowania uczniów do działalności praktycznej; Nikitin N. K.: Praktyczne przygotowanie uczniów szkoły siedmioletniej w związku z nauczaniem arytmetyki i geometrii; Bobrišče va M. A.: Zajęcia praktyczne uczniów szkoły początkowej przy nauczania arytmetyki; Galanin D. D.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania fizyki; Pokrovskij A. A.: Prace laboratoryjne w nauczaniu fizyki jako środek przygotowania uczniów do działalności praktycznej; Gorjačkin E. N.: O znaczeniu i metodyce domowych prac eksperymentalnych z fizyki; Bulatov N. P.: Zajęcia pozalekcyjne z zakresu elektrotechniki w związku z kursem fizyki w szkole 7-letniej i średniej; Kuprin M. V.: Wyrabianie nawyków praktycznych z zakresu fizyki w szkole wiejskiej; Fel'dt V. V. Przygotowanie uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania chemii; Kruglova E. A.: Badanie miejscowych bogactw naturalnych w szkolnym kółku chemicznym; Pinskaja E. A.: Praca kółek uczniowskich w zakresie ochrony metali od korozji; Šibanov A. A.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania biologii: Cal E. E.: Przygotowanie do praktycznej działalności uczniów szkół wiejskich w procesie nauczania biologii; Ščukin S. V.: Praca kółek młodych przyrodników i jej znaczenie; Smagin G. D.: Związek szkoły z kołchozem; Teas R. A.: Szkolne zespoły wysokich plonów; Tamickij D. F.: O pracy szkół w zakresie

sadownictwa; Opekušina A. P.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w dziedzinie gospodarstwa wiejskiego; Korobicyn E. I.: Działka szkolna jako baza nauczania biologii miczurinowskiej; Zavitaev P. A.: O wdrożeniu uczniów szkół początkowych do zajęć w gospodarstwie wiejskim; Terechov P. G.: O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej w procesie nauczania geografii; Stavrovskij A. E.: Przygotowanie uczniów do działalności praktycznej przy nauczaniu geografii i geologii; Gerasimowa T P.: Rola obserwacji meteorologicznych w przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej.

59. Šabalov S. M.: O politechničeskom obrazovanii. [O kształceniu politechnicznym]. Sov. Ped. 1945 nr 5/6 s. 12—18.

60. Šabalov S. M.: O soderžanii politechničeskogo obrazovanija. [O treści kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1945 nr 8 s. 14—24.

Polem.: Gončarov N. K.: Voprosy politechničeskogo obrazovanija. Sov. Ped. 1946 nr 4/5 s. 33—45; Zareckij M. I.: O politechničeskom obrazovanii. Tamże s. 45—48.

Tłum. art. i polemiki W: Politechnizacja... poz. 10 s. 42—85.

61. Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii v obščeobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1946 nr 6 s. 46—61.

Tłum.: Nowacki T.: O nauczaniu politechnicznym. W: Politechnizacja... poz. 10 s. 86—109.

1952 — 1953

62. Kalašnikov A. G. [red.]: O podgotovke učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [O przygotowaniu uczniów do działalności praktycznej]. Moskva 1952 APN ss. 142, 1 nlb.

63. Mel'nikov M. A., Skatkin M. N. [red.]: Politechničeskoe obrazovanie v obščeobrazovatel'noj škole. [Kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej]. Moskva 1953 APN ss. 334, 1 nlb.

Tłum.: [Ambroziewicz W., Jaworowski M.]. Warszawa 1956 PZWS ss. 332.

64. Šapovalenko S. G.: O politechničeskom obučenii v srednej obščeobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole średniej ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1952 nr 11 s. 25—49.

Tłum.: Majerek Maria: O nauczaniu politechnicznym. Opole 1954 Okr. Ośr. Kształcenia i Dosk. Kadr Ped.; streszczenie W: Podstawy pedagogiki... poz. 53 T. II. s. 170—189.

65. Šapovalenko S. G.: Puti politechnizacii školy i zadači pedagogičeskoj nauki. [Drogi realizacji kształcenia politechnicznego w szkole a zadania pedagogiki]. Sov. Ped. 1952 nr 12 s. 20—42.

66. Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii. [O kształceniu politechnicznym] [Zbiór prac Instytutu Doskonalenia Nauczycieli]. Moskva 1953 APN ss. 349, 3 nlb.

67. Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii v obščeobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej]. Moskva 1953 „Znanie" ss. 24.

68. Skatkin M. N., Baraš B. L. [red.]: O politechničeskom obučenii w srednej obščeobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole średniej ogólnokształcącej] [Stenogramy odczytów]. Moskva 1953 APN ss. 148.

1954

69. Kairov I. A.: O sostojanii i zadačach sovetskoj pedagogičeskoj nauki. [Stan i zadania pedagogiki radzieckiej] [Streszczenia referatu wygłoszonego w grudniu 1954 w Prezydium APN]. Sov. Ped. 1955 nr 3 s. 3—30.

s. 18—24: Zadania i treść kształcenia politechnicznego. O pracy produkcyjnej młodzieży.

70. Praktičeskie raboty učaščichsja kak odno iz sredstv politechničeskogo obučenija. [Zajęcia praktyczne uczniów jako jeden ze środków politechnizacji nauczania]. Izvestija APN 1954 z. 58 ss. 199.

Treść: Skatkin M. N.: Przedmowa; Znaczenie zajęć praktycznych w realizacji zadań kształcenia politechnicznego. (Praca zbiorowa); Bulatov N. P.: O eksperymentalnych zajęciach praktycznych treści politechnicznej przy nauczaniu fizyki w klasie VII; Savič T. Z.: Zajęcia praktyczne o treści politechnicznej z chemii w kl. VII; Ščukin S. V.: Zajęcia praktyczne z biologii na szkolnej działce doświadczalnej; Šarov Ju. V.: Kółka młodych techników i ich rola w kształceniu praktycznych umiejętności i nawyków uczniów szkół średnich; Skosyrev V. N., Kamenskaja N. N.: Dane o horyzoncie politechnicznym uczniów; Bulatov N. P.: Tezy do programu fizyki z punktu widzenia kształcenia politechnicznego w szkole średniej; Suvorov N. P.: O programie fizyki w świetle zadań powszechnego dziesięcioletniego nauczania i kształcenia politechnicznego; Projekt programu fizyki dla szkoły średniej (kl. VI—X).

71. Skatkin M. N.: Politechničeskoe obučenie v škole. [Kształcenie politechniczne w szkole]. Sov. Ped. 1954 nr 3 s. 22—33.

1955

72. O novom učebnom plane, programmach i učebnikach načal'nych, semiletnich i srednich škol i porjadke ich vvedenija v 1955/56 uč. g. [O nowym planie nauczania, programach i podręcznikach dla szkół początkowych, siedmioletnich i średnich na r. szk. 1955/56]. Učit. Gaz. 1955 nr 62 s. 3—4, tabl.

Zob.: Dubrovina L. V.: O perechode škol na novyj učebnyj plan i novye programmy. Sov. Ped. 1955 nr 10 s. 33—48; W. W.: Z radzieckiej prasy pedagogicznej. Nowa Szk. 1955 nr 6 s. 543—547.

73. Šabalov S. M.: O suščnosti i soderžanii politechničeskogo obučenija. [O istocie i treści kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1955 nr 8 s. 28—43.

Zob. polemika poz. 75.

74. Šabalov S. M.: Politechničeskoe obučenie i podgotovka učaščichsja k proizvodstvennoj dejatel'nosti. [Kształcenie politechniczne i przygotowanie uczniów do pracy produkcyjnej] [Stenogram odczytu]. Moskva 1955 „Znanie" ss. 31.

75. Šapovalenko S. G., Skatkin M. N.: O politechničeskom obučenii v srednej obščeobrazovatel'noj škole. [O kształceniu politechnicznym w szkole średniej ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1955 nr 6 s. 3—20, tabl.

Polem.: Šaporinskij S. A.: O soderžanii i formach politechničeskogo obučenija v srednej škole. Sov. Ped. 1955 nr 11 s. 36—56; Šimbirev P. N.: Preodolet' abstraktnyj podchod k voprosam politechničeskogo obučenija v škole. Sov. Ped. 1955 nr 12 s. 35—45; Šibanow A. A.: Obščeobrazovatel'naja škola na novom ètape. Sov. Ped. 1956 nr 1 s. 78—90; Kalašnikov A. G., Židelev M. A.: Izučenie osnov proizvodstwa v politechničeskom obučenii. Sov. Ped. 1956 nr 5 s. 78—92; Korżew J. D.: Ob obektivnoj osnove politechničeskogo obučenija. Sov. Ped. 1957 nr 1 s. 94—107; K itogam diskussii po voprosam politechničeskogo obučenija v srednej škole. Tamże s. 83—93.

76. [Sesja APN poświęcona zagadnieniom politechnizacji] [grudzień 1955] [numer tematyczny czasopisma „Sovetskaja Pedagogika"] 1956 nr 2 ss. 112.

Treść: Nowy etap rozwoju szkoły radzieckiej; Kairov I. A.: O osiągnięciach kształcenia politechnicznego i drogach jego rozwoju; Šabalov S. M.: Metoda porównawczo-politechniczna nauczania ogólnotechnicznych podstaw produkcji; Znamenskij P. A.: Podnosić poziom wykształcenia ogólnego i politechnicznego; Šibanov A. A.: O praktykach uczniów szkół ogólnokształcących w gospodarstwie wiejskim; Skatkin M. N.: O roli pracy produkcyjnej w kształceniu

politechnicznym; Kalašnikov A. G.: O wadach planów nauczania i programów; Šapovalenko S. G.: O poznawaniu podstaw naukowych współczesnego przemysłu chemicznego w szkole średniej; Šimbirev P. N.: Konkretnie rozwiązywać zagadnienia kształcenia politechnicznego; Rozenberg M. I.: Z zagadnień kształcenia politechnicznego w szkołach Ukrainy; Lesik F. L.: O próbie połączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną w szkołach Ukrainy; Spirin L. F.: Koordynować pracę naukową, podnosić politechniczne przygotowanie studentów; Šarov Ju. V.: Trzeba doskonalić przygotowanie politechniczne studentów; Gasilov G. V.: O łączeniu nauczania z pracą produkcyjną i praktyką młodzieży w zakładach produkcyjnych; Abov G. O.: Pomoc zakładów pracy dla szkoły; Mitina J. J.: O materialnej bazie szkoły i trudnościach politechnizacji; Kračkevič N. D.: Lepiej wykorzystać możliwości przeprowadzenia praktyki w gospodarstwie wiejskim; Cenciper B. V.: Rzetelnie potraktować sprawę podręczników; Ezerskij L. A.: Z zagadnień organizacji kształcenia politechnicznego w szkołach m. Świerdłowska; Kolobkov A. S.: O więzi pomiędzy szkołą a zakładem pracy; Lyskin N. F.: Kołchoz i szkoła; Ladygin G. A.: Próba połączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów w gospodarstwie wiejskim; Gora Ju. V.: Udział uczniów w zmechanizowanych pracach rolnych; Lisenkova V. A.: Kształcenie politechniczne w szkole wiejskiej.

Zob.: W(incenty) Ł(ubniewski): Sesja Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR poświęcona kształceniu politechnicznemu. Nowa Szk. 1956 nr 2 s. 228—234: Polna Roman: Nowy etap rozwoju szkoły radzieckiej. Nowa Szk. 1956 nr 3 s. 301—318.

77. Skatkin M. N. [red.]: Rol' truda v politechničeskom obučenii. [Rola pracy w kształceniu politechnicznym]. Moskva 1955 APN ss. 237, 1 nlb.

78. Zajčenko P. A.: Metody obučenija i politechnizacija školy. [Metody nauczania a politechnizacja]. Novosibirsk 1955 ss. 107, 2 nlb.

1956

79. Materialy Krasnodarskoj sessii APN RSFSR po voprosam politechničeskogo obučenija v sel'skoj škole — 3—6 dekabrja 1956. [Materiały Krasnodarskiej Sesji APN poświęconej zagadnieniom kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej]. Moskva 1958 APN ss. 650.

Zob.: Vyezdnaja sessija Akademii. Sov. Ped. 1957 nr 3 s. 118—122; Vyezdnaja naučnaja sessija APN RSFSR. Chim. v šk. 1957 nr 3. s. 79—80; Ustranit' razryv meżda pedagogičeskoj naukoj i praktikoj škol. Pol. Ob. 1957 nr 2 s. 81—84.

80. Šabalov S. M.: Politechničeskoe obučenie. [Kształcenie politechniczne]. Moskva 1956 APN ss. 728.

Rec.: Židelev M. A.: O knige S. M. Šabalova... Sov. Ped. 1957 nr 9 s. 148—194; Nowacki T., Kwart. Ped. 1957 nr 4(6) s. 163—170.

81. Skatkin M. N.: Politechničeskoe obučenie na sovremennom ètape razvitija školy. [Kształcenie politechniczne na obecnym etapie rozwoju szkolnictwa]. Moskva 1956 „Znanie" ss. 24.

82. Skatkin M. [red.]: Trud v sisteme politechničeskogo obrazovanija. [Praca ręczna w systemie wykształcenia politechnicznego]. Moskva 1956 APN ss. 328.

83. Vyezdnaja naučnaja sessija Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR v g. Krasnodare po voprosam politechničeskogo obučenija 3—6 dekabrja 1956. Tezisy dokładov. [Tezy referatów wygłoszonych na sesji naukowej APN w m. Krasnodarze 3—6 grudnia 1956 poświęconej zagadnieniom kształcenia politechnicznego]. Moskva 1958 APN ss. 104.

1957

84. Naučnaja konferencia Akademii Pedagogičeskich Nauk RSFSR v g. Novosibirske po voprosam politechničeskogo obučenija 13—16 maja 1957 g. Tezisy

dokladov. [Konferencja naukowa APN w Nowosybirsku poświęcona zagadnieniom kształcenia politechnicznego 13—16 maja 1957. Tezy referatów]. Moskva 1957 APN ss. 116.

Zob.: Naučnaja konferencija po voprosam politehničeskogo obučenija. Biol. v šk. 1957 nr 6 s. 92—93; Juskovič V. F.: Novosibirskaja naučnaja konferencija APN RSFSR po politehničeskomu obučeniju. Fiz. v šk. 1957 nr 5 s. 95—96.

85. Skatkin M. N.: Trud v sisteme politehničeskogo obučenija. [Praca w systemie kształcenia politechnicznego]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 3—6.

86. Skatkin M. N., Bulatov N. P.: O pedagogičeskich osnovach obučenija trudu v obščeobrazovatel'noj škole. [O pedagogicznych podstawach nauczania pracy w szkole ogólnokształcącej]. Sov. Ped. 1957 nr 3 s. 9—19.

87. Soveščanie po voprosam didaktiki i politehničeskogo obučenija. [Narada w Instytucie Teorii i Historii Pedagogiki APN w sprawie dydaktyki i kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1957 nr 3 s. 122—124.

1958

88. Naučnaja konferencija Akademii i Mosgorono po voprosam podgotovki učaščichsja k praktičeskoj dejatel'nosti. [Konferencja naukowa Akademii Nauk Pedagogicznych i Miejskiego Oddziału Oświaty w Moskwie poświęcona zagadnieniom przygotowania uczniów do działalności praktycznej i powiązania nauki szkolnej z pracą społecznie użyteczną]. Sov. Ped. 1958 nr 3 s. 146—157.

89. Šapovalenko S. G.: Politehničeskoe obučenie v sovetskoj škole na sovremennom ètape. [Kształcenie politechniczne w szkole radzieckiej na obecnym etapie]. Moskva 1958 APN ss. 174.

Rec.: Michajlov A.: Kniga populjarizirujuščaja idei, metody i perspektivy razvitija politehničeskogo obučenija. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 84—86.

Zob.: Wiloch J. T.: Czy kryzys politechnizmu? Artykuł nadesłany z Moskwy. Rys. i Pr. r. 1959 nr 3 s. 126—138.

90. Šibanov A. A.: Politehničeskoe obučenie v sel'skoj škole. [Kształcenie politechniczne w szkole wiejskiej]. Izd. 3 Moskva 1958 APN ss. 421, 3 nlb.

Rec.: Nowacki T., Kwart. Ped. 1959 nr 4 s. 232—233.

91. Zjubin L. M.: Sessija Akademii po voprosam učebno-vospitatel'noj raboty na osnovnych stupenjach obučenija. [Sesja APN poświęcona zagadnieniom pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole na stopniu podstawowym w świetle zadań kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1958 nr 6 s. 148—152.

2. Więź szkoły z życiem

92. Afanasenko E.: Vospityvat' aktivnych stroitelej kommunizma. [Wychowywać aktywnych budowniczych komunizmu]. Pravda 1958 nr 322 s. 3.

93. Chruščev N. S.: Vospityvat' aktivnych i soznatel'nych stroitelej kommunističeskogo obščestwa. [Wychowywać aktywnych i świadomych budowniczych komunistycznego społeczeństwa] [Przemówienie na XIII Zjeździe Komsomołu]. Nar. Obr. 1958 nr 5 s. 4—12.

94. Šibanov A. A.: K voprosu o svjazi školy s žizn'ju. [W sprawie więzi szkoły z życiem]. Sov. Ped. 1958 nr 11 s. 23—32, tabl.

95. Skatkin M. N.; Jancov A. I.: Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju. [O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem]. Moskva 1958. Tłum.: W: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 s. 257—262 (wyjątki).

3. Wychowanie przez pracę i do pracy

96. Atutov P.: Obrazovatel'noe i vospitatel'noe značenie truda v vos'miletnej škole. [Dydaktyczne i wychowawcze znaczenie pracy ręcznej w szkole ośmioletniej]. Nar. Obr. 1959 nr 7, s. 80—90, rys.

97. Čamata P. R.: Psichologičeskaja gotovnost' k trudu i osnovnye puti ee formirovanija. [Psychologiczna gotowość do pracy i główne drogi jej kształcenia]. Sov. Ped. 1960 nr 4 s. 99—107, bibliogr.

98. Cenciper M. B.: Samoobsługiwanie — odno iz sredstv trudovogo vospitanija. [Samoobsługa — jeden ze środków wychowania przez pracę]. Sov. Ped. 1959 nr 6 s. 52—61.

99. Cenciper M. B.: Zabota o svoem škol'nom dome. [Dbałość o dobytek szkolny ze strony uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 11 s. 56—63.

100. Gusarov E. P.: Trud kak faktor vospitanija. [Praca jako czynnik wychowania]. Sov. Ped. 1959 nr 1 s. 49—55, tabl.

101. Lukin N. S.: Rol' truda v formirowanii ličnosti škol'nika. [Rola pracy w kształtowaniu się osobowości ucznia]. Moskva 1955 APN ss. 51, 1 nlb.

102. Pečernikova I. A.: Trudovoe vospitanie školnika v sem'e. [Wychowanie ucznia przez pracę w rodzinie]. Izd. 2. Moskva 1954 Učpedgiz ss. 141, 2 nlb.

Tłum. z wyd. 1948: Szczerbowa Cz.: Wychowanie ucznia przez pracę w rodzinie. Warszawa 1950 „Nasza Księgarnia" ss. 121, 2 nlb.

103. Polozova T. D.: Chudožestvennaja literatura kak sredstvo vospitanija kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Literatura piękna jako środek kształcenia komunistycznego stosunku do pracy]. Moskva 1958 APN ss. 141, nlb 2.

104. Suchomlinskij V. A.: O sisteme trudovogo vospitanija učaščichsja mladšego i srednego vozrasta. [O wychowaniu przez pracę i do pracy uczniów klas młodszych]. Sov. Ped. 1959 nr 7 s. 3—17.

105. Suchomlinskij V. A.: Ovladenie massovoj rabočej specijal'nost'ju v škole — sredstvo ulučšenija trudovogo vospitanija. [Uzyskanie kwalifikacji zawodowych w szkole — środkiem poprawy wychowania przez pracę i do pracy]. Sov. Ped. 1958 nr 7 s. 11—24.

106. Vysotina L. A.: Vospitanie i razvitie trudoljubija u mladšich škol'nikov. [Kształcenie i rozwój zamiłowania do pracy u uczniów klas młodszych]. Sov. Ped. 1959 nr 12 s. 58—65.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 2 s. 84—86.

4. Społecznie użyteczna praca młodzieży szkolnej

107. Boldyrev N. I.: Obščestvenno poleznyj trud — važnejšij faktor vospitanija. [Praca społecznie użyteczna — jako najważniejszy czynnik wychowania]. Sov. Ped. 1956 nr 6 s. 38—48.

108. Gusarov E. P.: Rol' obščestvenno poleznogo truda v osuščestvlenii zadač politechničeskogo obučenija. [Rola pracy społecznie użytecznej w realizacji zadań kształcenia politechnicznego]. Sov. Ped. 1954 nr 4 s. 28—40.

Tłum.: W. Ł.: Rola pracy społecznie użytecznej w realizacji celów nauczania politechnicznego. Nowa Szk. 1954 nr 5 s. 506—519.

109. Ščukin S. V.: Obščestvenno poleznyj trud učaščichsja v sel'skom chozjajstve. [Społecznie użyteczna praca uczniów na wsi]. Moskva 1957 APN ss. 254, 2 nlb.

Rec.: Gauchman L., Teas R.: Poleznaja kniga. Pol. Ob. 1959 nr 4 s. 78—79.

110. Skatkin M. N.: Voprosy organizacii i metodiki obščestvenno poleznogo truda učaščichsja vos'miletnej školy. [Zagadnienia organizacji i metodyki pracy społecznie użytecznej uczniów szkoły ośmioletniej]. Sov. Ped. 1959 nr 11 s. 45—55.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 2 s. 84—86.

111. Starikov N. V.: Obščestvenno poleznaja rabota učaščichsja sovetskoj školy [Praca społecznie użyteczna w szkole radzieckiej] [Bibliografia 1947—1955]. Sov. Ped. 1955 nr 12 s. 104—114.

112. Suchomlinskij V. A.: Trudovye tradicii v škole. [Tradycje pracy społecznie użytecznej w szkole] [średniej na wsi]. Sov. Ped. 1955 nr 7 s. 31—39.

113. Suchomlinskij V. A.: Vospitanie kommunističeskogo otnošenija k trudu. [Kształcenie komunistycznego stosunku do pracy]. Moskva 1959 APN ss. 441.

Rec.: Evseev Ju.: Cennoe posobie po trudovomu vospitaniju učaščichsja. Nar. Obr. 1959 nr 9 s. 108—110; Medvedev R.: Kniga o trudovom vospitanii škol'nikov. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 90—92; Gončarov N. K.: Trud — moščnyj faktor vsestoronnego razvitija detej. Sov. Ped. 1960 nr 1 s. 138—142.

114. Znamenskij A. A.: Obščestvenno poleznyj trud učaščichsja i svjaz' ego s obučeniem. [Praca społecznie użyteczna uczniów i jej związek z nauką szkolną]. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 3—6.

5. Praca produkcyjna młodzieży

115. Anastas'eva T. N., Rusov Ju. V.: O vospitatel'noj èffektivnosti proizvoditel'nogo truda škol'nikov. [O wpływie wychowawczym pracy produkcyjnej na uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 9 s. 73—81.

116. Atutov P. R.: Proizvoditel'nyj trud kak sredstvo vospitanija učaščichsja. [Praca produkcyjna jako środek wychowania]. Sov. Ped. 1960 nr 1 s. 65—72.

117. Fedorova O.: Proizvoditel'nyj trud učaščichsja na promyšlennych predprijatijach i ego učebno-vospitatel'noe značenie. [Praca produkcyjna uczniów w przemyśle i jej znaczenie dydaktyczno-wychowawcze]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 15—18.

118. Proizvoditel'nyj trud učaščichsja staršich klassov. Sbornik. [Praca produkcyjna uczniów klas starszych. Zbiór artykułów] [red.]: Mar'enko I. S. Moskva 1958 APN ss. 126, 2 nlb. Pedagogičeskie čtenija.

119. Suchomliński j V. A.: Rol' proizvoditel'nogo truda v vospitanii u učaščichsja moral'noj zrelosti. [Rola pracy produkcyjnej w kształceniu dojrzałości moralnej uczniów]. Sov. Ped. 1956 nr 1 s. 17—34.

120. Učebno-vospitatel'noe i narodnochozjajstvennoe značenie proizvoditel'nogo truda učaščichsja. [Wpływ wychowawczy i rola kształcąca pracy produkcyjnej uczniów oraz jej znaczenie w gospodarce narodowej]. Nar. Obr. 1959 nr 5, dodatek ss. 15.

VI. PROBLEM WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I POLITECHNICZNEGO ORAZ PRZYGOTOWANIA UCZNIÓW DO PRACY PRODUKCYJNEJ

121. Atutov P. R.: Didaktičeskie osnovy svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. [Dydaktyczne zasady łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów]. Sov. Ped. 1959 nr 7 s. 29—37.

122. Atutov P. R.: O svjazi izučenija osnov nauk s proizvoditel'nym trudom i proizvodstvennym obučeniem učaščichsja. [O powiązaniu nauczania podstaw nauk z pracą produkcyjną i szkoleniem produkcyjnym uczniów]. Pol. Ob. 1959 nr 3 s. 15—20, rys.

123. Atutov P. R.: Professional'noe razdelenie truda i obrazovanie molodeži. [Zróżnicowanie pracy ze względu na zawody a kształcenie młodzieży]. Sov. Ped. 1958 nr 12 s. 46—54, tabl., bibliogr.

124. Borisenko N. F.: Problema vzaimosvjazi obščego, politečničeskogo i professional'nogo obrazovanija. [Problem wzajemnych powiązań między wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym]. Sov. Ped. 1959 nr 7 s. 18—28, tabl., bibliogr.

125. Esipov B. P.: Ob izmenenijach w processe obučenija v svjazi s perestrojkoj školy. [O zmianach w procesie nauczania w związku z przebudową szkolnictwa]. Sov. Ped. 1959 nr 3 s. 13—24, bibliogr.

126. Gončarov N. K.: O perspektivnom plane razvitija narodnogo obrazo-

vanija v SSSR na bliżajšie 15—20 let. [O perspektywach rozwoju oświaty w ZSRR na najbliższych 15—20 lat]. Sov. Ped. 1857 nr 4 s. 10—25.

127. Gončarov N. K.: Novyj ètap v razvitii sovetskoj obščeobrazovatel'noj školy. [Nowy etap rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej]. Vopr. Fil. 1960 nr 2 s. 29—41.

128. Gončarov N. K.: Stroitel'stvo kommunizma i škola. [Budownictwo komunistyczne a szkoła]. Sov. Ped. 1958 nr 12 s. 27—45.

129. Kairov I. A.: Osnovnye voprosy perestrojki škol'nogo obrazovanija. [Główne zagadnienia przebudowy szkolnictwa]. Sov. Ped. 1958 nr 11 s. 8—22.

130. Korolev F. F.: Nekotorye teoretičeskie problemy sovetskoj pedagogiki. [Niektóre teoretyczne zagadnienia pedagogiki radzieckiej]. Sov. Ped. 1959 nr 10 s. 26—40.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 1 s. 102—105.

131. Runovskij S. I.: Itogi vypolnenija v školach RSFSR direktiv XX s-ezda KPSS o politehničeskom obučenii. [Realizacja w szkołach RSFSR wskazań XX Zjazdu KPZR o kształceniu politechnicznym]. Pol. Ob. 1957 nr 10 s. 3—12.

132. Rus'ko A. N., Rozenberg M. I.: Trudovoe vospitanie učaščichsja vos' miletnej školy. Iz opyta rabotty èksperimental'nych škol. USSR. [Wychowanie przez pracę i do pracy w szkole ośmioletniej. Z doświadczeń szkół eksperymentalnych na Ukrainie]. Sov. Ped. 1960 nr 5 s. 19—29.

133. Šabalov S. M.: O soedinenii i svjazi obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. [Łączenie czy powiązanie nauczania z pracą produkcyjną]. Pol. Ob. 1959 nr 12 s. 7—12.

Polem.: Rudnev P.: O leninskom principe svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Pis'mo v redakciju. Šk. i Pr. 1960 nr 1 s. 8; Stavskij P. I.: Šest' tezisov avtora i naši vozraženija. Otklik na stat'ju. S. M. Šabalova. Šk. i Pr. 1960 nr 2 s. 24—27; Židelev M. A.: K voprosu o soedinenii i svjazi obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. Šk. i Pr. 1960 nr 3 s. 3—7; Rajskij B. F., Šk. i Pr. 1960 nr 4 s. 11—15; Skatkin M. N.: O tesnoj svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 3—10; Sicharulidze Š. A.: Po povodu stat'i S. M. Šabalova. Tamże s. 11—12; Ob obsuždenii stat'i S. M. Šabalova. Tamże s. 12.

134. Šabalov S. M.: O soedinenii obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. [O połączeniu nauczania z pracą produkcyjną]. Sov. Ped. 1956 nr 1 s. 3—16, bibliogr.

Polem.: Zelenko G. I.: Nekotorye voprosy politehničeskogo obučenija. Pol. Ob. 1957 nr 1 s. 15—25.

Tłum. artykułu Szabałowa: Lewinowa S. W.: Podstawy pedagogiki... poz. 53 T. V s. 452—471.

135. Šapovalenko S. G. [red.]: Soedinemie obučenija s proizvoditel'nym trudom učaščichsja. Opyt pjatidesjati škol RSFSR. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną uczniów. Eksperyment 50 szkół RSFSR]. Moskva 1958 ss. 200.

Rec.: Wiloch J. T.: Eksperyment 50 szkół w ZSRR. Kwart. Ped. 1959 nr 1 s. 248—251; Nowacki T., Kwart. Ped. 1959 nr 4 s. 230—232.

136. Šapovalenko S. G., Atutov P. R.: Soedinenie obučenija s proizvoditel'nym trudom — veduščee načalo obrazovanija i vospitanija. [Łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną — przewodnia zasada nauczania i wychowania]. Sov. Ped. 1959 nr 11 s. 11—21.

Spraw.: Słomkiewicz S., Ruch Ped. 1960 nr 1 s. 102—105.

137. Šarov Ju. V.: O formach soedinenija obučenija s proizvoditel'nym trudom. [O formach łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Sov. Ped. 1956 nr 4 s. 14—27.

138. Šarov Ju. V.: O vzaimosvjazi meždu obščim, politehničeskim i professional'nym obrazovaniem. [O wzajemnych powiązaniach między wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym]. Sov. Ped. 1959 nr 12 s. 11—19.

139. Skatkin M. N.: O soedinenii obučenija s proizvoditel'nym trudom. [O łączeniu nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Sov. Ped. 1958 nr 2 s. 13—26, bibliogr.

140. Skatkin M.: V soedinenii obučenija s proizvoditel'nym trudom — ključ k perestrojke sistemy vospitanija. [Połączenie nauczania z pracą produkcyjną — to klucz do zmiany systemu wychowania]. Nar. Obr. 1938 nr 8 s. 18—23.

141. Vlasov P.: O svjazi obučenija v škole s proizvoditel'nym trudom. [O powiązaniu nauki szkolnej z pracą produkcyjną]. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 92—94.

142. Zelenko G. I.: Nekotorye voprosy politehničeskogo obučenija. [Z zagadnień kształcenia politechnicznego]. Pol. Ob. 1957 nr 1 s. 15—25.

Dyskusja: Skatkin M. N., Atutov P. R.: Politehničeskoe obučenie i proizvodstvennaja specializacija. Pol. Ob. 1957 nr 2 s. 3—11; Rudnev P. V.: O nedostatkach novych programm po trudu i osnovam proizvodstva. Tamże s. 12—23; Duchovnyj Z. M.: Obščee, politehničeskoe i professional'noe obrazovanie. Pol. Ob. 1957 nr 4 s. 3—14; Medvedev R. A.: O sel'skocjozjajstvennoj specjalizacii učaščichsja starších klassov. Pol. Ob. 1957 nr 5 s. 7—15; Rajskij B. F.: Programma po „Osnovam proizvodstwa" nuždaetsja v pererabotke. Tamże s. 16—24; Ljachov N. I.: Protiv izvraščenija idei politehnizacii. Pol. Ob. 1957 nr 7 s. 3—9; Andrievskij P. F.: Protiv diletantstva v politehničeskom obučenii. Pol. Ob. 1957 nr 9 s. 3—6; Nekotorye itogi obsuždenija voprosov politehničeskogo obrazovanija. Pol. Ob. 1957 nr 12 s. 3—9; Oksamytnyj P. F.: Protiv odnostoronnosti v osveščenii problem politehničeskogo obrazovanija. Pol. Ob. 1958 nr 11 s. 6—8.

VII. ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO, PREORIENTACJI ZAWODOWEJ I HIGIENY PRACY FIZYCZNEJ UCZNIÓW

1. Zagadnienia ogólne

143. Èsaulov A. F.: K voprosu izučenija učaščichsja v processe politehničeskogo obučenija. [W sprawie badań psychologicznych w szkołach w związku z kształceniem politechnicznym]. Pol. Ob. 1957 nr 9 s. 7—10.

Dyskusja: Stepanov A. A.: Ob izučenii učaščichsja v processe politehničeskogo obučenija. Pol. Ob. 1958 nr 4 s. 93—94; Charkevič V. Ch.: O zadačach psichologii v organizacii proizvodstvennogo obučenija v politehničeskoj škole. Pol. Ob. 1958 nr 5 s. 56—58; Verchuša P.: Ešče ob izučenii psichologičeskich osobennostej učaščichsja pri politehničeskom obučenii. Pol. Ob. 1958 nr 10 s. 90—91.

144. Skatkin M. N.: O zadačach psichologii v oblasti politehničeskogo obučenija. [O zadaniach psychologii w dziedzinie kształcenia politechnicznego]. Vopr. Ps. 1956 nr 4 s. 3—11, bibliogr.

2. Z psychologii kształcenia politechnicznego

145. Blagonadeżina L. V.: O formirovanii otnošenija škol'nikov k trudu. [O kształtowaniu się stosunku uczniów do pracy]. Vopr. Ps. 1959 nr 5 s. 40—51, bibliogr., Sum.

146. Kudrin B. G.: Razvitie techničeskogo myšlenija i tvorčeskich sposobnostej učaščichsja v svjazi s izučeniem mašin. [Rozwój technicznego myślenia i zdolności twórczych uczniów w związku z poznawaniem zasad budowy maszyn]. Doklady APN 1958 nr 1 s. 9—12.

147. Mel'nikov I. S.: Psichologičeskie sostojanija učaščichsja na urokach truda. [Stany psychiczne uczniów na lekcjach robót ręcznych]. Šk. i Pr. 1960 nr 2 s. 21—23.

148. Podoljak L. G.: Vlijanie truda v učebnych masterskich na formirovanie samoocenki u učaščichsja V—VII klassov. [Wpływ pracy w warsztatach

szkolnych na kształtowanie się samooceny u uczniów klas V—VIII]. Vopr. Ps. 1959 nr 6 s. 13—24, tabl., bibliogr., Sum.

149. Skatkin M. N.: Obogaščenie intellektual'nogo soderžanija truda škol'nikov i nekotorye problemy psichologii. [Wzbogacenie intelektualnej treści pracy ręcznej uczniów a problemy psychologiczne]. Vopr. Ps. 1957 nr 3 s. 15—29.

150. Slavina L. S.: K voprosu ob izučenii otvetstvennogo otnošenija k obščestvennomu poručeniju. [W sprawie badań nad rozwojem u dzieci poczucia odpowiedzialności w pracy społecznie użytecznej]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 103—106.

3. Z psychologii pracy produkcyjnej uczniów

151. Bušurova V. E.: K voprosu ob analize vremeni v processe formirovanija trudovych navykov u učaščichsja VII—VIII klassov. .[W sprawie analizy czasu w procesie kształtowania się nawyków pracy u uczniów klas VII—VIII]. Vopr. Ps. 1958 nr 2 s. 60—67, bibliogr., Sum.

152. Čebyševa V. V.: Nekotorye voprosy psichologii proizvodstvennogo obučenija. [Z zagadnień psychologii szkolenia produkcyjnego]. Vopr. Ps. 1959 nr 2 s. 42—52. bibliogr., Sum.

153. Kudrjavcev T. V.: Nekotorye voprosy psichologii politechničeskogo obučenija. [Z zagadnień psychologii kształcenia politechnicznego]. Doklady APN 1958 nr 3 s. 9—12, rys., bibliogr.

154. Kuvšinov N. I.: K voprosu o samokontrole učaščichsja na načal'nom ètape proizvodstvennogo obučenija. [W sprawie samokontroli u uczniów w początkowym okresie szkolenia produkcyjnego]. Vopr. Ps. 1958 nr 1 s. 107—116, tabl., bibliogr., Sum.

155. Levitov N. D.: O psichologičeskich komponentach techničeskoj dejatel'nosti. [O składnikach psychologicznych działalności technicznej]. Vopr. Ps. 1958 nr 6 s. 33—43, Sum.

156. Milerjan E. A.: K voprosu o politechničeskich umenijach staršich škol'nikov. [W sprawie umiejętności politechnicznych uczniów klas starszych]. Vopr. Ps. 1958 nr 2 s. 75—86, rys., tabl., bibliogr., Sum.

157. Voprosy psichologii truda. [Zagadnienia psychologii pracy]. Izvestija APN 1958 z. 91 ss. 294, 2 nlb.

Z treści: Suvorova V. V.: Charakter błędów i trudności przy wyrabianiu nawyków pracy i konieczności ich przekształcania; Čebyševa V. V.: Różnice indywidualne tempa pracy uczniów; Čebyševa V. V.: Analiza psychologiczna objaśnienia i pokazu; Kuvšinov N. I.: W sprawie samokontroli w pierwszym okresie szkolenia produkcyjnego; Borkova T. N.: Różnice indywidualne w szybkości wyrabiania i przekształcania nawyku.

4. Zagadnienia preorientacji zawodowej

158. Alpatov N. I.: Nekotorye voprosy politechničeskoj podgotovki i trudoustrojstva okončivšich srednjuju školu. [W sprawie przygotowania politechnicznego i zatrudnienia absolwentów szkoły średniej]. Sov. Ped. 1957 nr 4 s. 26—33.

159. Čebyševa V. V., Galkina O. I., Zjubin L. M.: O podgotovke učaščichsja srednej školy k vyboru professii. [O przygotowaniu uczniów szkoły średniej do wyboru zawodu]. Vopr. Ps. 1959 nr 5 s. 29—39, Sum.

160. Chomutowa M. A.: O vlijanii politechničeskogo obučenija na vybor škol'nikami professii. [O wpływie kształcenia politechnicznego na wybór zawodu przez uczniów]. Doklady APN 1957 nr 2 s. 21—23.

161. Chomutova M. A.: Osobennosti poznavatel'nych interesov škol'nikov, svjazannych s vyborom professii. [Właściwości zainteresowań poznawczych uczniów

związanych z wyborem zawodu]. Vopr. Ps. 1958 nr 1 s. 117—131. tabl., bibliogr., Sum.

162. Chomutova M. A.: Vlijanie vvedenija politechničeskogo obučenija na vybor professii. [Wpływ kształcenia politechnicznego na wybór zawodu]. Pol. Ob. 1957 nr 3 s. 6—16, tabl.

163. Dmitrov V. S.: O trudoustrojstve vypusknikov srednej obščeobrazovatel'noj školy v sel'skom rajone. [O zatrudnieniu absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej na wsi]. Pol. Ob. 1958 nr 10 s. 20—21, tabl.

164. Galkina O. J., Zjubin L. M., Čebyševa V. V.: Professional'naja orientacija učaščichsja vos'miletnej školy. [Preorientacja zawodowa uczniów szkoły ośmioletniej]. Sov. Ped. 1960 nr 2 s. 62—69.

165. Majorov I. V.: Professional'naja orientacija v srednej škole i motivy vybora professii učaščimisja desjatych klassov. [Preorientacja zawodowa w szkole średniej i motywy wyboru zawodu przez uczniów klas dziesiątych]. Pol. Ob. 1957 nr 2 s. 23—31, tabl.

166. Rol' školy i organov narodnogo obrazovanija v trudoustrojstve molodeži. [Rola szkoły i władz szkolnych w zakresie zatrudnienia młodzieży]. Sov. Ped. 1957 nr 12 s. 3—8.

167. Špigel' Ju. I.: Professional'naja orientacija i professional'naja konsul'tacija učaščichsja. [Preorientacja zawodowa i poradnictwo zawodowe]. Šk. i Pr. 1960 nr 1 s. 15—22.

168. Sudarev P. M., Atavin A. S.: Proizvodstvennaja orientacija učaščichsja. [Ocena stanu wiadomości o podstawach produkcji przemysłowej absolwentów szkół średnich] [na podstawie ankiety]. Pol. Ob. 1957 nr 1 s. 62—65.

169. Vinničenko I. A.: Vospitanie u staršeklassnikov ljubvi i uvaženija k fizičeskomu trudu i interesa k proizvodstvennoj professii. [Kształcenie u uczniów klas starszych zamiłowania do pracy, zainteresowania zawodem produkcyjnym i szacunku dla pracy fizycznej]. Sov. Ped. 1960 nr 5 s. 30—39.

170. Volkovskij A. N.: Škola i vybor professii. [Szkoła a wybór zawodu]. Sov. Ped. 1957 nr 5 s. 48—58, bibliogr.

5. Higiena pracy fizycznej uczniów

171. Antropova M. V., Michajlova L. V.: Gigieničeskie trebovanija k organizacii rabot učaščichsja V—VII klassov v slesarnych masterskich. [O organizacji pracy uczniów klas V—VII w warsztatach ślusarskich — ze stanowiska higieny]. Pol. Ob. 1958 nr 1 s. 47—51, rys.

172. Belostockaja E. M., Šarova M. A., Telešev V. A.: Opyt gigieničeskoj ocenki sel'skochozjajstvennogo truda učaščichsja. [Próba oceny warunków higienicznych pracy uczniów na roli]. Pol. Ob. 1957 nr 7 s. 58—64, rys.

173. Gigiena politechničeskogo obučenija učaščichsja srednej školy. [Higiena kształcenia politechnicznego uczniów szkół średnich] [oprac.]: M. V. Antropova, L. V. Michajlova. G. P. Sal'nikova, C. L. Usiščeva. Moskva 1958 APN ss. 73, 3 nlb.

174. Kamaeva A. A.: Gigieničeskaja ocenka iskusstvennogo osveščenija na urokach truda. [Sztuczne oświetlenie pracowni robót ręcznych ze stanowiska higieny]. Šk. i Pr. 1960 nr 5 s. 76—77, tabl.

175. Sal'nikova G. P.: Gigieničeskaja ocenka urokov ručnogo truda v III—IV klassach načalnoj školy. [Higiena lekcji pracy ręcznej w klasach III—IV szkoły początkowej]. Doklady APN 1957 nr 1 s. 149—152, rys.

176. Voprosy škol'noj gigieny. [Zagadnienie higieny szkolnej]. Izvestija APN 1959 z. 101 ss. 426, 2 nlb.

Z treści: O organizacji pracy uczniów klas IV—VII w warsztatach stolarskich — ze stanowiska higieny. [oprac.]: M. V. Antropova, L. V. Michajlova,

C. L. Usiščeva; Antropova M. V., Michajlova L. V.: O organizacji pracy uczniów klas V—VII w warsztatach ślusarskich — ze stanowiska higieny; Fokina V. S.: Miejsce pracy ręcznej w rozkładzie dnia domu dziecka — ze stanowiska higieny; Belostockaja E. M., Šarova M. A., Telešov V. A.: Ocena społecznie użytecznej pracy uczniów w kołchozie — ze stanowiska higieny; Kryżanovskaja V. V., Vajnrub E. M., Pritajluk M. S.: Higiena pracy uczniów w szkołach ze szkoleniem produkcyjnym. Badania eksperymentalne.

W. DĄBROWSKA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA PROGRAMÓW I METOD NAUCZANIA

Mimo dość znacznego przesunięcia terminu zwołania Kongresu Pedagogicznego i wskutek tego pewnego zwolnienia tempa prac przygotowawczych do Kongresu — dwie zwłaszcza Komisje Kongresowe poszczycić się mogą ostatnio dużymi osiągnięciami. Są to: Komisja Programów i Metod Nauczania oraz Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli.

Największym osiągnięciem ostatniego etapu prac przygotowawczych do Kongresu jest bezsprzecznie projekt reformy programów nauczania szkoły ogólnokształcącej opracowany przez Komisję Programów i Metod Nauczania.

Autorzy projektu programu oparli swoje koncepcje na dwóch podstawowych przesłankach.

Zasadniczą przesłanką jest fakt budowy przez naród polski ustroju socjalistycznego. Socjalizm zaś jest, jak wiemy, ustrojem społecznym, który nie tylko znosi krzywdę społeczną, ale jednocześnie gwarantuje coraz pełniejsze zaspokajanie materialnych i duchowych potrzeb każdemu człowiekowi pracy. Wskutek tego charakterystyczny jest dla socjalizmu, obok reform społecznych, szybki i planowy rozwój produkcji i wymiany; nauki, techniki i sztuki; oświaty i wychowania. Nowy bowiem, wyższy ustrój społeczny zbudować mogą tylko ludzie odpowiednio przygotowani, a więc wychowani i wykształceni.

Drugą podstawową przesłanką jest dla autorów projektu charakter współczesnej cywilizacji. Istotnymi cechami współczesnej cywilizacji opartej na naukowych podstawach jest przede wszystkim coraz szybsze zastępowanie pracy fizycznej człowieka przez maszyny, coraz szersze upowszechnianie automatyzacji, która redukując czas pracy człowieka do niezbędnego minimum, umożliwi mu przeznaczenie czasu wolnego nie tylko na odpoczynek, ale na różnego rodzaju zajęcia o charakterze kulturalnym.

Z obydwu zatem przesłanek wynika zgodny wniosek: do życia w nowym ustroju społecznym, w nowej cywilizacji — trzeba odpowiednio obywateli wychować. To ważne i odpowiedzialne zadanie spełnić powinna właśnie szkoła, nad której reformą trwają obecnie prace przygotowawcze.

W myśl „Projektu reformy ustroju szkolnego i systemu nauczania", opracowanego przez Kongresową Komisję Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, nowa szkoła ogólnokształcąca obejmować powinna 12-letni okres nauczania, dzieląc się na dwa stopnie: a) 9-letnią obowiązkową dla wszystkich dzieci szkołę podstawową oraz b) 3-letnie liceum, zróżnicowane na typy: humanistyczny, przyrodniczo-matematyczny i ewentualnie ekonomiczno-społeczny.

Program nauczania tak zarysowanej szkoły 12-letniej dzielą autorzy projektu na trzy koncentry:

a) koncentr pierwszy, uwzględniający właściwości psychiki dziecka w wieku od 7 do 11 roku życia, obejmuje klasy od I do IV,
b) koncentr drugi, uwzględniający właściwości psychiki ucznia w wieku od 11 do 16 roku życia, obejmuje klasy od V do IX,
c) koncentr trzeci, uwzględniający cechy psychiczne wieku młodzieńczego od 16 do 19 roku życia, obejmuje klasy od X do XII.

Omawiany projekt programu rozesłany już został do wszystkich koleżanek i kolegów przewodniczących Komisji i Podkomisji Kongresowych oraz do Okręgowych

Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego w celu wstępnego przeanalizowania i zaproponowania ewentualnych zmian. Po otrzymaniu tych propozycji, Komisja przystąpi do drugiej redakcji projektu programu, który z kolei Główna Komisja Kongresowa przekaże do dyskusji wszystkim zainteresowanym nauczycielom, członkom Związku Nauczycielstwa Polskiego. Komisja bowiem pragnie, aby projekt programu ocenili zwłaszcza ci, którzy będą go następnie realizowali, po zatwierdzeniu przez Ministerstwo Oświaty.

Obecny projekt, jak każde zresztą wstępne opracowanie, zawiera wiele sformułowań dyskusyjnych, z którymi nie można się zgodzić. Tak na przykład, mimo jak najbardziej słusznego założenia, że w procesie dydaktycznym należy liczyć się z siłami młodzieży i unikać niebezpieczeństwa „biologicznej degeneracji młodego pokolenia przez przeciążanie pracą umysłową" (s. 10) oraz mimo specjalnego podkreślenia, że „szczególnie ważny jest powyższy postulat liczenia się z organizmem młodzieży, od 13 do 16 roku życia, w koncentrze drugim, tj. w okresie pokwitania, w którym według badaczy tej fazy rozwojowej. organizm posiada bardzo słabą wytrzymałość na wysiłek dłuższy i cięższy" (s. 10) — nie zawahali się autorzy projektu programu podwyższyć liczby godzin nauki ucznia w szkole w klasie VIII i IX (a więc właśnie owego drugiego koncentru) do wysokości 36 godzin tygodniowo. Jeżeli zważy się, że uczniowie w tych klasach będą musieli jeszcze dodatkowo odrabiać prace domowe przez co najmniej 3—4 godziny dziennie, wówczas dzień pracy takiego ucznia będzie wynosił — 10 godzin.

Czy wobec wyraźnych i racjonalnie uzasadnionych dziś tendencji skracania dnia pracy dorosłych do wymiaru niższego niż 8 godzin dziennie proponowana przez autorów liczba godzin pracy dzieci nie jest zbyt wysoka? Czy projekt 10-godzinnego dnia pracy ucznia godzi się z głoszonym przez Komisję słusznym postulatem unikania przemęczania uczniów? Czy taka rozbieżność między teorią a praktyką jest do przyjęcia wobec postulatu jak najściślejszego wiązania teorii z życiem?

Nie jest to, oczywiście jedyny dyskusyjny problem nasuwający się przy studiowaniu projektu programu, dlatego całość projektu przedyskutowana zostanie w jak najszerszym gronie teoretyków i praktyków.

Autorom projektu należy się pełne uznanie za to, że zdobyli się na duży wysiłek i że ich twórczy dorobek, zawierający wiele cennych myśli, jak na przykład: postulat selekcji materiału nauczania z punktu widzenia jego dostępności w poszczególnych fazach rozwoju psychicznego ucznia (s. 10), założenie, że „nie ma istotnej sprzeczności pomiędzy humanistycznym charakterem naszego ustroju i naszej kultury a potrzebami technizacji" (s. 11) itp. — przyczynić może się do lepszej organizacji pracy dydaktycznej w przyszłej, zreformowanej szkole.

M. K.

ГОД II (XXXIV) СЕНТЯБРЬ — ОКТЯБРЬ 1960 № 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ю. КВЯТЕК

ЛЕНИН И ВОСПИТАНИЕ

К. Маркс и Ф. Энгельс были основоположниками материалистической, истинно научной теории воспитания. Это одна из важных заслуг. Ленин в гениальный способ развернул идеи Маркса и Энгельса, применяя их к новым общественно-историческим условиям, в которых нашелся мир в начале XX в. Заслуги Ленина в этой области заключаются главным образом в том, что:

1. Ленин развернул материалистическую идею сформировавшегося человека в общественно-историческом отношении.

2. Исходя из положения материалистической и исторической основ индивидуальности человека, формировавшейся в процессе его общественной деятельности, Ленин по-новому определил содержание и задачи воспитания, которое не может быть определено ни как автономное, независимое от окружения, развитие „дремлющих" сил в ребенке, ни с точки зрения осуществления в дорастающем индивидууме „вековых" культурных ценностей, ни также с точки зрения общественной среды в статистическом смысле, но цели содержания и методы воспитания всегда были и в настоящее время подчинены общественно-политическим, классовым, общественным и народным интересам. Таким образом Ленин указал, что между развитием педагогической мысли и историей классовой борьбы существует тесная связь, что педагогика всегда была связана с жизнью и общественно-экономическими интересами человека.

3. Ленин уточнил и развернул марксистский тезис об историческом и классовом характере воспитания. Доказал, что классовый характер воспитания в капиталистическом обществе основан не только на том, что оно является орудием в руках господствующих классов, но также на том, что оно может быть в некоторых благоприятных условиях оружием в освободительной борьбе угнетенных классов. В период огромных социалистических преображений педагогика и воспитание не могут иметь адаптационного характера, но должны быть целиком подчинены интересам пролетарской революции, которая создает условия для полного освобождения человечества. Воспитание должно принять во внимание актуальные, а также будущие общественные интересы.

4. Вследствие анализа истории империалистического гнета и связанной с ним народно-освободительной борьбы Ленин сформулировал основные принципы и содержание воспитания в духе пролетарского патриотизма и интернационализма.

5. Ленин выработал также собственную концепцию всесторонне развитого человека, указывая одновременно средства и способы, при помощи которых такого человека следует воспитывать.

6. Полемизируя с теоретиками т. наз. „новой школы", Ленин развернул и уточнил марксистскую концепцию политехнического обучения, указывая, что только лишь общественно полезная работа имеет научное и воспитательное значение.

7. Одним из основных принципов социалистической педагогики, указанных Лениным, является принцип формирования человеческой личности. Исходя из этого положения, следует поставить перед ним конкретные, все более растущие задачи. Этот принцип, а также принцип коллективизма в воспитании является обобщением экспериментов революционного рабочего движения. С этими принципами связан также принцип коммунистического воспитания в духе сознательной дисциплины.

8. Огромное значение для научной дидактики имеет ленинская теория отражения, в которой автор явно отмежевался как от прагматизма, так и от интеллектуализма, равно как от идеалистических концепций, так и от наивного реализма или же механистического материализма. Особенно подчеркивая необходимость единения теории с практикой, а также обосновывая важную роль практики в процессе познания — Ленин указал педагогам путь успешной борьбы, как с тесным практицизмом, так и с бесполезным вербализмом. В конце:

9. Ленину обязан учитель в странах, строящих социализм, своим исключительным положением; этот Великий Воспитатель неоднократно утверждал, что среди различных факторов, воспитывающих человека, самым важным является учитель.

КАЗИМЕЖ МОРОЗ

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Воспитание коллективиста является постулатом, вытекающим из идеала социалистического воспитания, который в свою очередь основывается на философии диалектического и исторического материализма. Этот постулат является в сущности иной по отношению к целям общественного воспитания в других педагогических теориях. Эти теории ищут ответа на вопрос, каким образом воспитание может привести молодое поколение к согласию в общественной жизни, сохраняя свою индивидуальность. Эту проблему они рассматривают по-разному.

Итак натуралистическая педагогика, собственно говоря, избегает ответа на этот вопрос, узнавая, что либо общечеловеческая натура обеспечивает это согласие, либо влияние среды воздействует на развивающиеся психические задатки ребенка. В обоих случаях согласование индивидуальности со средой должно происходить без взаимной коллизии обеих сторон. Педагогика идеалов полагает, что узнавая серьезные общественные идеалы, молодежь приобретает таким путем обобществление. Педагогика основана на прагматизме согласование это находит в основах „здравого рассудка" окончательно у всех одинакового. Подобным образом педагогика культуры не указывает, какому роду культуры служит воспитание, а также каково должно быть содержание общественного воспитания.

Все эти направления либо совсем не включают в педагогический идеал общественного воспитания, либо ясно не определяют содержания этого воспитания. Это является проявлением „отсутствия мировоззрения". Социалистическая педагогика выводя эту цель из нового общественного строя, который возникает как необхо-

димость развития исторического способа человеческого труда, может не только включать в свои цели поступат общественного воспитания, но также точно его определить, как коллективное воспитание. Поэтому в основном отличается она от всех направлений буржуазной педагогики, как в отношении понимания ценности, составляющей содержание этого воспитания, так и понимания свободы человека, а одновременно примирения индивидуальности с необходимостью перемены общественного строя.

М. ЦАЦКОВСКА

ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ Л. С. РУБИНШТЕЙНА

С. Л. Рубинштейн в своей психологической концепции основывается па тезисах марксистской философии. С этой точки зрения оценивает психические явления, рассматривая их в трех аспектах: как непроизвольную деятельность; как идеальное явление в противоположности к материальному; наконец как субъективное явление в противоположности к объективному. Психические явления несмотря па свою субъективность дают нам изображение объективного мира и доступны также нашему познанию. Основная задача психологии по мнению Рубинштейна — это пайти и определить специфику права детерминизма, исследовать внутреннюю обусловленность психики и человеческого поведения. Это право выражается в психологии при помощи следующей формулы: „Внешние причины действуют через внутренние условия". Одновременно Рубинштейн критикует антидиалектические теории, которые упрощают основу детерминизма (бихевиоризм, психоанализ, теория двух факторов — психоморфология). Рассматривая психическую деятельность, Рубинштейп ясно различает психическую деятельность как процесс и продукт этой деятельности (изображения предметов, созерцание, мышленные операции, ...). Психические процессы основываются на физиологических процессах, но проявляются в новом специфическом „качестве", имеют свои психические права. Каждый из этих процессов имеет свой личностный, мотивировочный аспект.

Основными психическими процессами являются по мнению Рубинштейна: анализ, синтез, абстракция и обобщение. Они происходят равно в стадии ощутительного познания, как и на уровне умственного познания, абстрактного, что говорит о единстве процесса познания. Однако степень их сложности на каждом из этих уровней — разная. Рубинштейн различает мышленные процессы и операции, т.е. механизированные, автоматизированные психические структуры, схемы, которыми пользуется человек при решении задач. Подчеркивая экономность операции, Рубинштейп указывает однако, что основой являются процессы анализа и синтеза, без которых пользоваться операциями невозможно. Мышление по мнению Рубинштейна — это система сознательных операций, направленных па разрешение проблем.

ВИНЦЕНТЫ ЛУБНЕВСКИ

СТАНИСЛАВ ШАЦКИЙ — ВЫДАЮЩИЙСЯ СОВЕТСКИЙ ПЕДАГОГ

Опираясь на материалах, опубликованных в томе избранных трудов, автор дает характеристику выдающегося советского педагога. В статье особенно подчеркивается тяжелый жизненный путь Станислава Шацкого, свойственный многим представи-

телям русской интеллигенции, развивающей свою деятельность на переломе XIX и XX веков, в период господства последних царей.

После учебы, первоначально в университете, а затем в Московском Агрономическом Институте, С. Шацкий избирает трудный путь педагога-общественника, по которому идет всю свою жизнь.

В первый период своей деятельности, т. е. до Октябрьской революции, Шацкий организует вместе с другими прогрессивными деятелями, а также многие годы ведет летние колонии для детей рабочих и крестьян. В этот период основательно изучает педагогическую литературу и пишет несколько научных трудов, посвященных вопросам воспитания.

После революции С. Шацкий включается в работу по восстановлению советской школы. Занимая многие ответственные посты, развивает оживленную теоретическую и организационную деятельность.

Анализируя педагогические взгляды, автор статьи подчеркивает, что Шацкий был одним из первых русских дореволюционных и советских педагогов, основоположников советской школы труда. Знаменательным является то, что приобретение знаний и политехнических навыков Шацкий тесно связывал с умственным воспитанием.

Другая область педагогических заинтересованностей Шацкого — это эстетическое воспитание, которое считал как интегральную часть социалистического воспитания, взаимодействующего в формировании нового человека. Шацкий был приверженцем тезиса, что вся воспитательная работа должна быть проникнута эстетическим воспитанием.

Третья область заинтересованности Шацкого — это проблемы методики воспитания и обучения. Автор статьи представляет нам некоторые взгляды Шацкого в области воспитания сознательной дисциплине, формирования самостоятельности, развития общественных чувств и т. д.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Ю. КВЯТЕК — Ленин и воспитание 1
К. МОРОЗ — Коллективное воспитание и общественное воспитание 27
М. ЦАЦКОВСКА — Теория мышления С. Л. Рубинштейна 42
В. ЛУБНЕВСКИ — Станислав Шацкий — выдающийся педагог 54

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

Р. ПОЛЬНЫ — Программная установка 12-летней общеобразовательной политехнической школы 64

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

К. БАЛЕН — Политехнический эксперимент в начальной школе в Гожове Хшановском 73

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

К. СОСЬНИЦКИ — Людвик Хмай: Антони Макаренко 77
К. МАКОВСКИ — Стефан Трухим: Эварист Эстковски 80
М. МАТЯШЕК — Мария Лопаткова: Учитель и деревенский ребенок 84
К. ЛЕХ — Я. и Мацьковяк: Развитие математических понятий у детей дошкольного возраста 86
Л. БАНДУРА — John Ph. D. Gabriel: An Analisis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom 91

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Польские педагогические журналы 94
С. СЛОМКЕВИЧ — Советская педагогика — Школа и Производство 96
С. Шаек — Организация обучения учителей в западной Европе 98
Т. СОСНОВСКИ — „NEA“ Journal 104

БИБЛИОГРАФИЯ

В. ДОМБРОВСКА — Политехническое обучение в Советском Союзе 110

ИЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ РАБОТ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ КОНГРЕССУ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

М. К. — Комиссия Программов и Методов Обучения 128
Краткое содержание на русском языке 130
Краткое содержание на английском языке 136

SECOND YEAR (3-4TH) SEPTEMBER – OCTOBER 1960 No 5

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

JOZEF KWIATEK

LENIN AND EDUCATION

The merit of elaborating the basis of materialism and scientific theory of education belongs to K. Marks and F. Engels. Their ideas were scientifically elucidated and received further development in the works of Lenin. He adjusted them to the social and historical changes, which took place at the beginning of the XXth century. The merits of Lenin on the field of education are as follows:

1. Lenin developed the materialistic conception of a socially and historically created man.

2. Occupying the position of materialistic and historical basis of human personality created by his social activity, Lenin determined the contents and the tasks of education. He maintained, that education cannot be understood as an automatic and independent development of individual's intellectuality. The nature of man depends on the upbringing and can be changed in the process of education. The contents and methods of education have been always and are always subordinated to the political and social needs of the societies and nations. It means, that the development of pedagogical idea and history of political struggles are closely tied with each other and the pedagogics is being connected with life.

3. Lenin defined and developed the theory of Marks concerning the historical and class nature of education. He elucidated the class nature of education in capitalistic society, discovering objective laws of the development of society. He pointed out, that education being in the hands of bourgeois can be used against bourgeois as well; that big industry itself bears revolutionary elements, which are to remove old division of society into exploiters and exploited. At the time of the great socialistic revolutions, pedagogics and education should be used for revolution, which will guarantee complete liberation of humanity. Education must include the actual and the future needs of the society as well.

4. Analysing the history of imperialistic oppresion and the national liberation struggles, Lenin formulated the fundamental principles of education through the proletarian patriotism and international solidarity.

5. He elaborated his own conceptions of universally developed man showing at the same time the ways to educate him.

6. Discussing with the theorists of the so-called „new school" Lenin developed

and elucidated the conception of politechnical education; he pointed out, that only a socially useful labour possess instructive and educational values.

7. Lenin formulated one of the fundamental principles, how to create an individual's personality by giving him to solve the definite, constantly growing tasks. This principle as well as the principle of collective education generalize experiences of revolutional movement. These two are connected with the principle of discipline in the communistic education.

8. The most important value for scientific didactics has Lenin's theory of reflection. Declaring this theory Lenin separated himself appearently from pragmatism, idealistic ideas, naive realism and mechanistic materialism as well. Stressing upon the necessity of connection between theory and practice and an enormous role of practice in a process of comprehension, Lenin pointed out the way of struggle against a narrow practicism and verbalism.

9. Thanks to Lenin, a teacher of socialistic countries owes his exceptional social position. This Great Educator manifoldly emphasized the extremely important role of a teacher in the upbringing of a human being.

K. MOROZ

COLLECTIVE AND SOCIAL EDUCATION

The education of a member of a collective body is a postulate resulting from an ideal of socialist education. This ideal is based upon the ideology of dialectical and historical materialism. The postulate is different from aims of social education of another pedagogical theories. The theories look for the answer to the question — can education bring young generation to the harmony of mutual relations without erasing a person's individuality. This problem is studied by various means.

Naturalistic pedagogics passes over the answer to this question, admitting, that either the nature of men secures the harmony, or the influence of an environment affects the development of a child's psyche. In both cases the adaptation of an individuality to an environment does not bring a collision. The pedagogics of ideals thiny that by the acknowledgment of social ideals the youth become socialized. The pedagogics based upon pragmatism finds the adaptation in „common sense", which is identical for everybody. Similarly the pedagogics of culture does not show the aims of education, nor its contents.

All the trends do not include into a pedagogical ideal a social education nor define clearly its contents.

Socialistic pedagogics derives its aims from a new social system, can include into its aims the postulate of social education, as well as define it clearly as collective education.

So it differs in principle from all the trends of bourgeois pedagogics, if the matter concerns the comprehension of values of educational contents, as well as a man's freedom and, at the same time, the harmony of a person's individuality and the necessity of the change of a social system.

M. CACHOWSKA

S. L. RUBINSTEIN'S THEORY OF THINKING

S. L. Rubinstein's psychological theory is based upon the theses of marxist philosophy. He estimates psychical phenomena from the marxist philosophy point of view and examines them in three aspects: 1) as reflexive activity, 2) as ideal phenomena in antithesis to material ones, 3) as subjective phenomena in antithesis to objective ones. Psychical phenomena, in spite of their subjectivness, give us the picture of the objective world and are conceivable. According to Rubinstein's opinion, the main task of psychology is to find and determine the specific kind of the determinism's law, to examine the inner conditions of human psyche and acting. This law is expressed by the following formula „outward reasons act through inner conditions". Rubinstein criticizes antididactical theories which simplify determinism's principles.

Examining psychical operation Rubinstein reckons it to be a process based upon psychical ones, but appearing in a new specific „quality", and guided by its specific laws.

According to Rubinstein, the fundamental psychical processes are: analysis, synthesis, abstract thinking and generalizing. They take a course in sensual cognition, as well as in abstract perception, what determines the uniformity of cognition process. Rubinstein differentiates thinking operations, i. e. mechanical, automatical psychical structures and schemes used by a man in course of solving of problems. Stressing the value of the operations Rubinstein shows, that at their basis lay the processes of analysis and synthesis, and without them applying of the operation is impossible.

According to Rubinstein, the process of thinking is a system of conscious operations, applied to solve problems.

W. ŁUBNIEWSKI

STANISŁAW SZACKI — THE PROMINENT SOVIET PEDAGOGUE

Basing upon the materials published in the volume of his selected works the author characterizes the personality of the prominent Soviet pedagogue. The article describes Stanisław Szacki's hard life, similar to that of a great lot of Russian intellectuals displaying their activity at the end of XIX and the beginning of XX century — in the period of the reigns of the last tzars.

After the years of studies and researches — at first at the University and then at the Rural Institute in Moscow — St. Szacki chooses the hard life of a pedagogue-social worker.

In the first period of his activity — before the Great Russian Revolution — Szacki organizes, together with other progressive social workers, summer camps for children of country and town proletariat. In this period he studies thoroughly the pedagogical literature and writes some treatises on education.

After the Revolution Szacki helps to build Soviet school-system. He works at outstanding posts and displays the vivid organizational and theoretical activity.

Analysing Szacki's pedagogical views the author of the article stresses, that

he was one of the first Russian pedagogues who laid foundations of the new Soviet school.

Szacki's opinion, that the forming of politechnical skill and habits should be bound closely with the education of intellect is worth of notice.

An other domain of Szacki's pedagogical interests was aesthetic education reckoned by him to be the integral part of socialist education. He was the follower of the opinion, that aesthetic education should penetrate the whole of educational process.

The third field of Szacki's interests was the problem of educational methods. The author of the article presents some of Szacki's views on the education based on a conscious discipline, on the forming of self-dependence, developing of social sense etc.

CONTENTS

Articles

J. KWIATEK — Lenin and education 1
K. MOROZ — Collective and social education 27
M. CACHOWSKA — S. L. Rubinstein's theory of thinking 42
W. ŁUBNIEWSKI — Stanisław Szacki — the prominent Soviet pedagogue . 54

Discussions and polemics

R. POLNY — The basis of curricula of twelfyears general politechnic school 64

Pedagogical experiments and researches

K. BALON — Polytechnic experiment in the elementary school in Gorzow Wielkopolski 73

The review of books

K. SOŚNICKI — Ludwik Chmaj — Antoni Makarenko 77
K. MAKOWSKI — Stefan Truchim — Ewaryst Estkowski 80
M. MACIASZEK — Maria Łopatkowa — The teacher and the country child 84
K. LECH — J. i A. Maćkowiakowie — The development of mathematical conceptions of the pre-school children 86
L. BANDURA — An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom 91

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of pedagogic periodicals 94
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 96
S. SZAJEK — The organization of teachers training in West Europe . . . 98
T. SOSNOWSKI — „NEA" Journal 104

Bibliography

W. DĄBROWSKA — Polytechnic education in the Soviet Union 110

Preperations for Pedagogical Congress of Polish Teachers Union

M. K. — The Programmes Teaching and Methods Committee 123

Summaries in Russian language 130
Summaries in English language 136

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1960

Nakład 3.350 egz. Ark. wyd. 12,4. Ark. druk. 8,75. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1960. Podpisano do druku w październiku 1960
Druk ukończono w październiku 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1541 — K-10

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

J. KWIATEK — Lenin a wychowanie 1
K. MOROZ — Wychowanie kolektywne a wychowanie społeczne 27
M. CACKOWSKA — Teoria myślenia S. L. Rubinsztejna 42
W. ŁUBNIEWSKI — Stanisław Szacki wybitny pedagog radziecki 54

DYSKUSJE I POLEMIKI

R. POLNY — Założenia programowe 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej 64

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

K. BALON — Eksperyment politechniczny w szkole podstawowej w Gorzowie Chrzanowskim 73

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

K. SOŚNICKI — Ludwik Chmaj: Antoni Makarenko 77
K. MAKOWSKI — Stefan Truchim: Ewaryst Estkowski 80
M. MACIASZEK — Maria Łopatkowa: Nauczyciel i dziecko wiejskie . . . 84
K. LECH — J. i A. Maćkowiakowie: Rozwój pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym 86
L. BANDURA — John Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom 91

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 94
S. SŁOMKIEWICZ — Sowietskaja Pedagogika — Szkoła i Proizwodstwo . . 96
S. SZAJEK — Organizacja kształcenia nauczycieli w Europie zachodniej . . 98
T. SOSNOWSKI — „NEA" Journal 104

BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Kształcenie politechniczne w Związku Radzieckim . . 110

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

M. K. — Komisja Programów i Metod Nauczania 128
Streszczenie w języku rosyjskim 130
Streszczenie w języku angielskim 135

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK II (XXXIV) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.
Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju: rocznie . . . . . zł 48
półrocznie . . . . . zł 24
Cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.
Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK II (XXXIV) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1960 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

N. K. GONCZAROW
zast. prezydenta
Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY ROZWOJU OŚWIATY I WSPÓŁPRACY MIĘDZYNARODOWEJ [1]

Nasza Konferencja odbywa się w okresie, kiedy uwaga całego świata skupiona jest na gwałtownych przemianach, mających miejsce na kontynencie afrykańskim. W płomieniach walki o wyzwolenie narodowe padają ostatnie bazy kolonializmu, a na ich miejscu wyrastają nowe, niezależne państwa.

Kolonizatorzy uparcie stawiają opór, próbując powstrzymać potok ruchów narodowo-wyzwoleńczych przy użyciu siły. Lecz walka o wolność i niezależność obejmuje coraz szersze kręgi. Nie ma miejsca na afrykańskiej ziemi, gdzie by kolonizatorzy nie czuli, że ziemia pali im się pod stopami.

Jesteśmy świadkami zrzucania jarzma kapitalizmu przez ludność Afryki. Ich walka o wolność jest ściśle związana z walką w Azji o wykorzenienie pozostałości kolonializmu. Jeszcze niedawno, kiedy ludzie na tych kontynentach różnili się między sobą poglądami, kolonizatorzy mogli nad nimi panować. Lecz poczucie solidarności międzynarodowej coraz bardziej wzrasta i umacnia się.

Fakt, że Konferencja poświęcona zagadnieniom rozwoju oświaty i kultury oraz zacieśnieniu więzów współpracy między narodami odbywa się w Conakry, która jest stolicą jednego z najmłodszych państw afrykań-

[1] Referat wygłoszony na III Światowej Konferencji Nauczycieli w Conakry.

skich — Republiki Gwinejskiej, ma doniosłe znaczenie. Gwinejczycy, zrzuciwszy jarzmo kolonializmu, pokazali wspaniałe przykłady tego, co kraj może zrobić w ciągu niespełna 2 lat niezależności.

Wszyscy ludzie dobrej woli na całym świecie serdecznie pozdrawiają nową Afrykę, zrodzoną w ogniu walk narodowo-wyzwoleńczych.

Myślę, że będę wyrazicielem opinii wszystkich postępowych sił oświatowych, zobowiązując się do udzielenia pomocy ludziom Afryki oraz innych krajów słabiej rozwiniętych pod względem oświaty i kultury.

Światowa Konferencja przedstawicieli nauki poświęcona zagadnieniom oświaty, kultury i wzajemnej współpracy międzynarodowej przyczyni się niewątpliwie do rozwiązania najważniejszych problemów zajmujących umysły najbardziej postępowych ludzi na świecie, do umocnienia pokoju i pokojowego współistnienia systemu kapitalistycznego i socjalistycznego. Systemy te powinny ze sobą współzawodniczyć, a ludzie sami przekonają się, który z nich jest lepszy. Głęboko wierzymy, że ustrój socjalistyczny zagwarantuje ludziom wolność oraz rozkwit materialny i intelektualny.

Pokojowe współistnienie między dwoma systemami jest zupełnie możliwe, a zagadnienia sporne mogą być rozwiązane bez użycia sił zbrojnych, na drodze rokowań.

N. S. Chruszczow powiedział: „Potęga Związku Radzieckiego wzrasta i umacnia się dzięki ogromnym możliwościom ekonomicznym i militarnym, obóz socjalistyczny rośnie i umacnia się, a liczba jego członków przekracza miliard; klasa pracująca coraz bardziej zorganizowana toczy aktywną walkę o pokój. Czynniki te wpływają na wzmożenie ruchu obrońców pokoju i zwiększenie ilości państw dążących do utrzymania pokoju. Należy stwierdzić, że system kolonialny nie ma już dziś takiego zaplecza, jakie miał w przeszłości".

Walka o pokój i o pełne rozbrojenie pod kontrolą jest problemem nr 1 dnia dzisiejszego. Zmniejszenie napięcia międzynarodowego i zapewnienie pokojowego współistnienia stworzy ogromne możliwości dla rozwoju kultury i oświaty na świecie. Gigantyczne budżety militarne można by całkowicie zlikwidować, a zaoszczędzone pieniądze przeznaczyć na budowę szkół i innych urządzeń dla dzieci.

Najważniejszym zadaniem Konferencji jest zacieśnienie międzynarodowych więzów między nauczycielami, działaczami oświatowymi i naukowcami w celu przestudiowania i upowszechnienia doświadczeń z różnych krajów oraz opracowanie zaleceń, które wprowadzone w życie przyczynią się do rozwoju oświaty, pomogą podnieść poziom kultury i stworzą lepsze wzajemne zrozumienie i zaufanie między ludźmi.

Uczestnicy Konferencji powinni zwrócić szczególną uwagę na przedyskutowanie sposobów podniesienia poziomu kulturalnego ludzi, specjalnie tych, którzy pozostają w zależności kolonialnej, oraz tych, którzy ostatnio wkroczyli na drogę niezależnego rozwoju i potrzebują braterskiej pomocy.

Uczestnicy Konferencji nie mogą pominąć takich zagadnień, jak zlikwidowanie analfabetyzmu, segregacji i dyskryminacji w nauczaniu. Zagadnienie demokratyzacji oświaty jest równie pilne, jak i walka z najbardziej krzywdzącą, antyhumanitarną filozofią nierówności ras, których zacofanie jest tylko wynikiem odwiecznego ucisku sił kolonialnych.

Jako przedstawiciel delegacji radzieckiej, obowiązany jestem podzielić się doświadczeniami ludzi radzieckich na polu oświaty i kultury, scharakteryzować główne środki i metody reorganizacji szkół w naszym kraju.

Lecz zanim zacznę mówić o konkretnych doświadczeniach naszego kraju, chciałbym poruszyć niektóre ważne problemy rozwoju szkoły i teorii oświaty w innych krajach. Pozwoli to uczestnikom Konferencji zgłębić istotę reformy naszej szkoły.

Jakie są charakterystyczne cechy obecnego okresu? Charakterystyczne są ciągłe zmiany na polu nauki, kultury i oświaty. Nie ulega wątpliwości, że postęp techniczny, osiągnięcia nauki i techniki oraz wzrost produkcji dóbr materialnych wynikają z rozwoju szkolnictwa, ale równocześnie wpływają na rozwój oświaty na całym świecie.

Najbardziej decydujący wpływ na oświatę w XX wieku wywarły głębokie przemiany społeczne. To były zmiany, w wyniku których ujawniły się dwa światowe systemy — kapitalistyczny, kierowany przez Stany Zjednoczone, Wielką Brytanię i Francję, i socjalistyczny ze Związkiem Radzieckim na czele. Zmiany, jakie zaszły w Związku Radzieckim i innych krajach obozu socjalistycznego, były najbardziej radykalne i odegrały doniosłą rolę. Ogólnie uznano, że osiągnięcia obozu socjalistycznego w dziedzinie nauki i postępu technicznego w znacznym stopniu przyczyniają się do rozwoju oświaty. Okres, który omawiamy, zaznaczył się zwiększeniem możliwości nauki i jej upowszechnieniem. Ujawniły się dwa zasadnicze sposoby, dwie różne próby rozwiązania tych zagadnień.

Rozwój oświaty i jej upowszechnienie będą ostatecznie uzależnione od warunków politycznych i społecznych. Wszakże nie szkoła określa rozwój społeczeństwa, lecz społeczeństwo decyduje o rozwoju oświaty. Jest oczywiste, że dobrze zorganizowany i prawdziwie demokratyczny system oświaty przyspiesza postęp społeczny, pozytywnie wpływa na formowanie kryteriów moralnych, obyczajów, wymagań estetycznych oraz na rozwój nauki i techniki.

Jesteśmy świadkami poważnych sprzeczności pomiędzy żądaniami przemysłu, który potrzebuje coraz bardziej wykwalifikowanych, wykształconych robotników, umiejących obsługiwać nowoczesne maszyny, a państwem kapitalistycznym, pragnącym zachować oświatę tylko dla klas rządzących. Ujawniają się również ostre sprzeczności między politycznymi żądaniami robotników, którzy domagają się oświaty, a polityką oświatową państwa kapitalistycznego, które w upowszechnianiu wiedzy wśród mas widzi zachwianie porządku społecznego.

Obecnie trudno byłoby znaleźć chociaż jeden kraj na świecie, w którym

sprawa reformy oświaty nie jest bezpośrednio lub pośrednio omawiana. Wynika to z faktu, że szkoła pozostaje w tyle poza żądaniami produkcji, która rozwija się na zasadach nowoczesnej techniki i najnowszych osiągnięć naukowych. Sprawa reformy szkoły i całego systemu oświaty podnoszona jest zarówno w krajach kapitalistycznych, jak i socjalistycznych. Można jednak natychmiast zauważyć uderzające różnice w ustawieniu i rozwiązywaniu tego problemu.

Rządy krajów socjalistycznych, wyrażając wolę swoich narodów, zainteresowane są stworzeniem szkoły opartej na zasadach najbardziej postępowej nauki i ideologii, na wszechstronnym oświeceniu ludzi, którzy będą aktywnie uczestniczyć w budownictwie socjalistycznym i w rozwoju nauki i techniki.

W krajach kapitalistycznych rządząca mniejszość jest przede wszystkim zainteresowana zabezpieczeniem swojej politycznej i ekonomicznej władzy. Koła rządzące próbują za wszelką cenę zachować klasowy charakter szkoły. Ich celem jest zapewnienie dostępu do oświaty dzieciom z zamożniejszych rodzin, a jednocześnie bez wprowadzenia poważniejszych zmian w treści nauczania oraz ilości materiału naukowego, przystosowania szkoły w jak największym stopniu do potrzeb współczesnej produkcji.

To rozdwojone stanowisko klas rządzących w sprawie reformy szkolnictwa można wytłumaczyć obawą podniesienia poziomu oświaty w sferach robotniczych, podczas gdy współczesny przemysł nie może się obejść bez dobrze wyszkolonych robotników. Ażeby w pewnym stopniu zneutralizować pozytywne wpływy nauki, burżuazja zatruwa sumienia dzieci robotniczych ideologią militaryzmu i kolonializmu, dając im fałszywy obraz współczesnego postępu.

Postępowe siły w krajach kapitalistycznych podejmują upartą walkę o demokratyczny charakter reform szkolnych, o prawdziwie powszechną oświatę.

Od pierwszych chwil utworzenia Państwa Radzieckiego nastąpiły w nim poważne zmiany na polu oświaty: wprowadzono prawdziwie powszechny, oparty na zasadach socjalistycznych system oświaty. Oświata, mająca od tej pory charakter państwowy na wszystkich szczeblach, stała się ucieleśnieniem myśli i dążeń mas pragnących osiągnięcia wyżyn wiedzy i kultury.

Najważniejszymi cechami tego systemu są: wychowanie dzieci i młodzieży w duchu pokoju i przyjaźni między ludźmi, w duchu demokracji i socjalizmu oraz udostępnienie oświaty na wszystkich poziomach dla wszystkich; świecki i naukowy charakter oświaty i wszechstronne rozwijanie zdolności i umiejętności; równe prawa do nauki w ojczystym języku dla wszystkich obywateli niezależnie od ich pozycji społecznej, płci, rasy i religii.

Związek Radziecki i inne kraje demokracji ludowej kroczą tą samą

drogą, co daje widoczne wyniki: przewrót kulturalny został dokonany w najkrótszym okresie czasu, jaki tylko jest możliwy.

Zgodnie ze spisem z 1959 r. ludność Związku Radzieckiego wynosi 208 826 650 osób. Z tej liczby 71 200 000 posiada więcej niż podstawowe wykształcenie: 58 700 000 ma wyższe, średnie i niepełne średnie wykształcenie, a 12 500 000 ma niepełne 7-letnie wykształcenie. Mamy 3 778 000 specjalistów z pełnym wyższym wykształceniem i 7 780 000 ze średnim wykształceniem fachowym — razem 11 648 000.

1 800 000 kobiet posiada wyższe wykształcenie (49% grupy), a 4 456 000 kobiet posiada średnie wykształcenie zawodowe (57% grupy). 3 032 000 osób z wyższym wykształceniem mieszka na wsiach. Na każdy tysiąc mieszkańców przypada: 18 osób z pełnym wyższym i 263 z niepełnym wyższym wykształceniem, średnim zawodowym, średnim ogólnym i niepełnym średnim. Na każdy tysiąc mieszkańców — 441 w miastach, a 249 na wsiach — posiada więcej niż podstawowe wykształcenie.

W Związku Radzieckim liczba uczniów we wszystkich szkołach w r. 1959 wynosiła ponad 50 milionów. Liczba uczniów w szkołach ogólnokształcących łącznie ze szkołami dla pracujących i dla dorosłych wynosiła ponad 33 miliony w 1959/60 roku, tj. o 1 850 000 więcej niż w roku 1958/59. Około 1 400 000 osób ukończyło szkołę średnią i otrzymało świadectwa dojrzałości.

W roku 1959 mieliśmy 766 wyższych uczelni i 3346 średnich szkół zawodowych (łącznie ze szkołami korespondencyjnymi), do których uczęszczało 4 150 000 uczniów. Ponad 2 miliony osób studiowało zaocznie. Na każdy tysiąc mieszkańców przypadało 10,5 studentów wyższych uczelni i 8,9 uczniów średnich szkół zawodowych. Tak więc w Związku Radzieckim było prawie 4-krotnie więcej studentów wyższych uczelni niż w Wielkiej Brytanii, Francji, NRF i Włoszech razem.

W roku akademickim 1959/60 ponad 300 000 młodych specjalistów ukończyło wyższe uczelnie i około 530 000 średnie szkoły zawodowe. Pośród nich 106 000 inżynierów, 260 000 techników dla przemysłu budownictwa, transportu i łączności, 125 000 specjalistów dla rolnictwa, około 250 000 nauczycieli i ponad 100 000 pracowników służby zdrowia. Jeśli chodzi o szkolenie inżynierów, to Związek Radziecki daleko prześcignął Stany Zjednoczone. W 1958 r. w Związku Radzieckim tytuł inżyniera uzyskało 94 000 osób, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych tylko 35 000.

Liczba pracowników naukowych wynosiła 310 000, w tym 104 000 doktorów i kandydatów nauk. Liczba pracowników naukowych w działach technologii, fizyki, matematyki i chemii wzrosła w porównaniu z rokiem 1958 — o 14%.

Tak wygląda sytuacja w Związku Radzieckim. Szczególnie uderzający jest postęp oświaty i kultury w republikach środkowej Azji, które stanowiły kiedyś kolonie carskiej Rosji. Ludzie mieszkający na tych obszarach byli prawie w 100% analfabetami. Obecnie sytuacja w tych republikach

jest całkowicie odmienna. Analfabetyzm już dawno został zlikwidowany, a sieć szkół średnich, uniwersytetów, instytutów naukowych i akademii szeroko rozprzestrzeniona. Rozwój kultury i oświaty przyczynia się do umocnienia przyjaźni między ludźmi w naszym, złożonym z tak wielu narodów, kraju.

Okres, który omawiamy, odznacza się niezwykłym ruchem walk narodowo-wyzwoleńczych. Liczne kraje kolonialne wkraczają na drogę narodowego rozwoju, a wśród nich miliony ludzi Indii, Indonezji, Indochin, Afryki i Arabii Wschodniej. Demokratyzacja na polu oświaty była wynikiem reform społecznych i zlikwidowania skutków panowania kapitalistów. Objawiła się ona w formie zniesienia przywileju oświaty dla kolonizatorów i miejscowej arystokracji, w rozwoju sieci szkół, likwidacji analfabetyzmu oraz szkolenia nauczycieli. Z innych poczynań należy wymienić zwiększenie kredytów przeznaczonych na oświatę, podniesienie poziomu nauczania, zniesienie barier narodowościowych, rasowych itp.

Zasadniczą trudnością na drodze demokracji i umasowienia oświaty były i są jeszcze nadal ciężkie warunki bytowe ludności spowodowane barbarzyńską eksploatacją i rabowaniem tych krajów przez imperialistów.

Rozwój oświaty w większości krajów kapitalistycznych był w zasadzie kompromisem między dążeniem do jak największego rozwoju produkcji i żądaniami mas z jednej strony a protekcyjnymi tendencjami państwa kapitalistycznego z drugiej. Doskonale ilustruje to fakt ogłoszenia w roku 1944 przez Parlament Brytyjski Uchwały Oświatowej. Uwzględniając potrzeby produkcji i żądania sił postępowych podjęto uchwałę o rozszerzeniu nauczania na poziomie średnim oraz o przedłużenie obowiązkowej nauki. Na podstawie Uchwały wprowadzono również bezpłatną naukę w szkołach średnich, które są od tej chwili finansowane przez władze lokalne, a młodzież pracująca uzyskała możliwości dalszego kształcenia się. Jednocześnie jednak ustanowiono system selekcji na zasadzie badań testowych. W wyniku tych badań tylko $^1/_4$ dzieci trafia do gimnazjum klasycznego, które jest szkołą średnią w pełnym tego słowa znaczeniu, a $^3/_4$ dzieci, głównie z rodzin robotniczych, idzie do szkoły zmodernizowanej, nie dającej dostatecznego przygotowania do wstąpienia na uniwersytet. Wskazuje nam to wyraźnie kierunek polityczny rządu burżuazyjnego, który przedłuża wprawdzie okres nauki, lecz zachowuje nadal swoje wpływy na młodzież i stara się zbyt znacznie nie podnosić poziomu oświaty. Tak więc przedłużenie okresu obowiązkowej nauki jest również jednym z politycznych posunięć. Autor Uchwały Richard Butler potwierdził to w czasie dyskusji w Parlamencie Brytyjskim. Powiedział on: „Jest bardziej korzystne, aby młodzież 14-letnia przebywała w szkole niż poza nią".

We francuskim systemie szkolnictwa istnieją również czynniki antydemokratyczne. Szczególnie można ich się dopatrywać w braku jednolitości tego systemu. Szkoła podstawowa, średnia oraz techniczne szkoły zawodowe są zupełnie od siebie odizolowane. Każda z nich ma swoje odrębne

zadania i służy określonej grupie społecznej. Szkoła podstawowa ma do spełnienia podwójne zadanie. W ciągu pierwszych 5 lat nauki zadaniem szkoły jest utrwalenie w umysłach dzieci określonej ilości materiału programowego, przede wszystkim z zakresu języka ojczystego i arytmetyki. Dzieci ze środowisk inteligenckich otrzymują szereg dodatkowych wiadomości w domu. Daje im to możliwość osiągnięcia wyższego poziomu wiedzy.

W wieku 11 lat dzieci kierowane są do różnych typów szkół: do uprzywilejowanej pełnej szkoły średniej — liceum lub niepełnej — kolegium. Dzieci chłopów i robotników natomiast, których wiadomości ograniczają się do tego, co daje im szkoła podstawowa, pozostaną w niej jeszcze przez 3 następne lata, tj. do ukończenia obowiązkowej nauki. Drugą więc funkcją szkoły podstawowej jest powiązanie jej z tymi trzema końcowymi latami nauki. Po ukończeniu szkoły podstawowej dzieci robotników i chłopów idą do pracy albo wstępują do szkół zawodowych.

Tak więc szkoła podstawowa daje w zasadzie bardzo niewielką ilość wiedzy, a dzieci mas pracujących izoluje od prawdziwej oświaty i kultury.

Rząd francuski przedsięwziął pewne środki, które trudno jest jednak nazwać demokratycznymi. Wyższe klasy szkoły podstawowej, przemianowane na kolegia, nie zmienią sytuacji. Szkoła średnia ciągle jeszcze nosi klasowy charakter i jest niedostępna dla większości uczniów, zwłaszcza dla dzieci rodzin robotniczych.

Władze administracyjne de Gaulle'a utrudniają wprowadzenie w życie nowego prawa oświatowego. Państwowe kredyty przyznano prywatnym, katolickim szkołom i w rzeczywistości szkoły o charakterze świeckim zostały poddane kontroli Kościoła. Wszystkie postępowe siły Francji rozpoczęły walkę przeciwko tym reakcyjnym poczynaniom. „Narodowy Komitet Szkoły Świeckiej" zebrał 10 813 697 podpisów na poparcie szkoły świeckiej. Wbrew zakazowi Ministra Spraw Wewnętrznych w dniu 19 czerwca odbyły się w Paryżu masowe demonstracje. De Gaule odmówił bowiem zwołania Parlamentu dla przedyskutowania antydemokratycznych zarządzeń szkolnych. Jako protest przeciwko tej decyzji Vincent Auriol, były prezydent Francuskiej Republiki, ustąpił z Rady Konstytucyjnej.

Demokratyzacja oświaty może iść, a w pewnych warunkach idzie w parze ze zmianą składu socjalnego studentów w szkołach różnych typów i na różnych poziomach. Właśnie dlatego można często w prasie zachodniej znaleźć artykuły podkreślające, iż szkoła średnia staje się masową i dostępną dla wszystkich. Lecz to nie odpowiada rzeczywistości. Twierdzenia te są natomiast prawdziwe w odniesieniu do wszystkich krajów socjalistycznych.

W 1955 roku w Węgierskiej Republice Ludowej 63% uczniów szkół średnich stanowiły dzieci robotników (w roku 1938 — tylko 4%). W tym samym roku w Polsce 60,5% dzieci wstępujących do szkoły licealnej po-

chodziło z rodzin robotniczych. W roku 1956/57 ilość dzieci pochodzenia robotniczego we wszystkich klasach licealnych stanowiła 53,6%.

W tym samym czasie we Francji pośród uczniów kończących szkoły średnie ogólne i zawodowe dzieci robotników stanowiły 8%, a dzieci chłopów — 6% (rok 1956). W szkołach wyższych było odpowiednio 3% i 4% (rok 1957). Reszta dzieci z robotniczych rodzin opuszcza szkołę podstawową w wieku 14 lat i właściwie kończy na tym swoje wykształcenie ogólne, nie ma bowiem dalszych możliwości kontynuowania nauki w szkole średniej, do której potrzebne jest odpowiednie przygotowanie. Dlatego więc tylko 29% uczniów kończących pełną szkołę podstawową idzie do szkoły średniej (ogromna większość wstępuje do szkoły średniej po ukończeniu 5 klasy).

Struktura społeczna średniej szkoły francuskiej nie jest bynajmniej wyjątkowa. Nauczanie w prowincji Schleswig-Holstein w Niemieckiej Republice Federalnej wygląda podobnie. Uczniowie podzieleni są na cztery grupy w zależności od stanu posiadania i dochodów rodziców; grupa 1 obejmuje głównie dzieci burżuazji i stanowi 25% uczniów, grupa 2 — to dzieci wyższych urzędników — 17%, grupę 3 stanowią dzieci innych pracowników administracyjnych — 25% i grupa 4 — dzieci robotników — tylko 8% ogółu (brak danych dotyczących reszty, tj. 25%).

Na przykładzie tych kapitalistycznych państw łatwo można wywnioskować, że zmiany w składzie socjalnym młodzieży uczącej się, jeżeli w ogóle można o nich mówić, są bardzo nieznaczne.

Jako przykład szkoły demokratycznej, stwarzającej jednakowe dla wszystkich szanse do nauki, wymienia się często szkołę amerykańską. Szkoła amerykańska różni się od systemów szkolnych w innych państwach kapitalistycznych, zachowujących odrębne szkoły dla mas i dla elity intelektualnej. Szkoła amerykańska nazwana jest jednolitą, ponieważ umożliwia każdemu otrzymanie nauki zgodnie z jego zamiłowaniami i zdolnościami. Lecz to jest sprawa do dyskusji. Szkoła jednolita jest szkołą państwową, całkowicie świecką, nie wprowadzającą żadnych różnic społecznych, religijnych ani rasowych i dającą dzieciom i młodzieży odpowiednią ilość wiadomości, umiejętności i nawyków na wszystkich poziomach, nie wyłączając wyższych uczelni. Nie ma żadnych ograniczeń ani przeszkód w przechodzeniu do następnego etapu nauki, co zagwarantowane jest zarówno od strony administracyjnej, jak i programowej, a także umożliwione odpowiednim przygotowaniem uczniów. Niezbędnym warunkiem jednolitego systemu szkolnego jest brak takiego typu szkoły, która nie daje praw do dalszej nauki. Ważną cechą jednolitego systemu szkolnego są jednakowe warunki dla wszystkich szkół tego samego typu, niezależnie od tego, czy są to szkoły miejskie, czy wiejskie, leżące w okręgach przemysłowych czy rolniczych. Powinny one odznaczać się jednakowym poziomem nauki, jednakowym uposażeniem nauczycieli i jednakowymi budżetami. Tak pojęta szkoła jednolita jest dowodem prawdziwej

demokracji, opartej na równych prawach dla wszystkich obywateli, nie wyłączając równych praw do nauki. Taka szkoła jest rzeczywiście najważniejszym warunkiem realizowania zasady równych praw do nauki i powszechnej oświaty.

Czy szkoła amerykańska posiada te wszystkie cechy? Cokolwiek nasi amerykańscy koledzy mówią i jakie przytaczają argumenty, fakty są niezaprzeczalne.

Szkoła amerykańska nie jest ani jednolita, ani dostępna dla wszystkich ze względu na to, że obok szkół publicznych istnieje wiele szkół prywatnych, począwszy od przedszkoli aż do uniwersytetów włącznie. Szczególnie duża jest ilość prywatnych wyższych uczelni.

Według danych UNESCO z 1955 roku na 1857 wyższych uczelni 1231 było prywatnych (w tej liczbie znajdują się również wyższe szkoły pedagogiczne, dwuletnie i kolegia i instytuty techniczne).

W szkołach tych studiowała prawie połowa ogółu studentów. Nauka jest bezpłatna, lecz nie na wszystkich poziomach. Wyższe uczelnie nie są bezpłatne prawie nigdzie, a opłaty, szczególnie na uczelniach prywatnych, są bardzo wysokie, podczas gdy stypendia są przyznawane tylko niewielkiej liczbie studentów.

Niejednokrotnie amerykańscy nauczyciele, wychowawcy i businessmeni sami zwracają uwagę na fakt, że dziesiątki tysięcy zdolnych, młodych ludzi nie mogą się uczyć ze względu na trudne warunki materialne. Tym właśnie należy tłumaczyć kryzys w szkoleniu inżynierów. Mr. Leloy Collins, stały prezes konwentu Partii Demokratycznej USA, będący jednocześnie gubernatorem Florydy, powiedział ostatnio: „Nie możemy być zadowoleni z naszego programu oświatowego, w wyniku którego miliony zdolnych ludzi nie posiada wykształcenia — z tragicznego marnotrawstwa ludzkich zdolności". Myślę, że nie wymaga to dalszych wyjaśnień.

Nie potrzebuje też komentarzy dobrze znany w całym świecie fakt dyskryminacji rasowej, którą można spotkać w szkołach, kolegiach, a nawet uniwersytetach w wielu stanach.

Sąd Najwyższy USA dyskryminację rasową w dziedzinie oświaty uważa za sprzeczną z Konstytucją. A jednak wprowadzenie połączonych szkół dla białych i Murzynów na niektórych terenach wywołuje ostre sprzeciwy rasistów, którzy nie chcą zaprzestać terroryzowania dzieci murzyńskich. Ludzie na całym świecie długo będą pamiętać tragedię w szkole średniej w Little Rock, gdzie rasiści pobili dziewięcioro murzyńskich chłopców i dziewcząt tylko dlatego, że chcieli oni zgodnie z prawem chodzić do szkoły.

Wiele faktów świadczy o tym, że amerykańska szkoła nie zapewnia młodzieży równego udziału w korzystaniu z wiedzy. Spowodowane to jest między innymi tym, że treść nauczania uzależniona jest od lokalnych władz oświatowych, od wyposażenia szkół — odmiennego w szkołach miejskich i wiejskich, szkołach położonych w centrum miasta i w osie-

dlach, szkołach dla białych i dla Murzynów, a także od kwalifikacji nauczycieli. Jakość wiedzy w znacznym stopniu zależy od indywidualnych zdolności ucznia w szkole podstawowej i zakresu programów w szkole średniej. Ponadto większa część przedmiotów „do wyboru", licznie występujących w szkole amerykańskiej, nie posiada wartości naukowej i jest tylko stratą czasu dla uczniów i napełnianiem ich umysłów wszelkiego rodzaju nonsensami.

Panowanie kapitału monopolistycznego wpłynęło niekorzystnie na oświatę i opracowanie teoretycznych założeń pedagogiki. Pomimo iż w obecnych warunkach reakcyjna pedagogika pozostaje na usługach klas rządzących, jej twórcy nie są jeszcze zaspokojeni. W związku z tym burżuazyjna prasa pedagogiczna krytykuje znane od dziesiątków lat teorie, rzuca oszczerstwa na nowe filozoficzne założenia pedagogiki radzieckiej i system oświaty w Związku Radzieckim. Szczególnie aktywny pod tym względem był Counts, profesor uniwersytetu w Kolumbii.

A jakie są teoretyczne założenia pedagogiki burżuazyjnej? Odpowiadając na to pytanie prof. Candel pisał: „Od początku XX wieku szkoła amerykańska bazuje na dwóch głównych teoriach: teorii postępowego wychowania i na naukach Thorndike'a". Dotyczy to również wielu innych krajów z Wielką Brytanią, Włochami, Szwecją i Japonią włącznie. Według Teodora Bramelda postępowe wychowanie oznacza niechęć do studiów przedmiotowych i do przekazywania wiedzy nagromadzonej przez ludzkość. Oznacza to także zwrócenie szczególnej uwagi na zamiłowanie dziecka, brak wyraźnie sformułowanych celów, zmniejszenie znaczenia przyszłości, zapowiedź indywidualizmu.

Przez wiele dziesiątków lat praca amerykańskiej szkoły podstawowej oparta była na teoriach „nowego wychowania". W procesie nauczania podstawowe zasady dydaktyczne (konsekwencja i systematyczność) zostały pogwałcone.

Wielu amerykańskich pedagogów zwraca uwagę, że młodzież po ukończeniu szkoły podstawowej jest niedostatecznie przygotowana do dalszej nauki w szkole średniej. To samo możemy zaobserwować w szkołach angielskich czy włoskich. Postępowe teorie pedagogiczne powinny być optymistyczne i humanitarne i to stanowi o ich wybitnej wartości. Czy można nazwać humanitarnymi i postępowymi teorie głoszące, że natura ludzka nie może być zmieniona, albo tak zwaną teorię „intelektualnych uzdolnień"? Intelekt jest jakością wrodzoną — mówią angielscy pedagodzy O. L. Hews i E. H. Hews. Tempo rozwoju i jego ostateczny poziom określony jest w chwili urodzenia każdego osobnika. Rozwój intelektu u każdego osobnika tylko w nieznacznym stopniu uzależniony jest od wychowania. Współczynnik zdolności intelektualnych pozostaje niezmienny w procesie rozwoju osobniczego — powiedział Mr. Hutson ze Stanów Zjednoczonych, popierając zdanie pedagogów angielskich.

Teoria ta krytykowana była przez wielu znanych pedagogów, prze-

trwała jednak wszystkie ataki. Neotomiści, którzy mają szczególnie duże wpływy we Włoszech, mówią o „boskim początku", który każde dziecko posiada od chwili swego urodzenia.

Mr. Thorndike i jego uczniowie opracowali sposoby „określania współczynnika zdolności intelektualnych", a jego 10 testów dla różnych typów szkół (w Anglii), różnych programów (w Stanach Zjednoczonych) i różnych poziomów nauczania od dziesiątków lat szeroko stosuje się w krajach kapitalistycznych. Wiele rzeczy wskazuje na to, że praktyki tego rodzaju mają charakter klasowy i zmierzają do odsunięcia dzieci robotniczych od oświaty.

Określenie „zdolności intelektualnych" okazało się tak dobrym środkiem na „bezbolesny" podział klasowy, że testowanie rozwija się bardzo szybko. Prof. Candel w swojej książce pt. *Filozoficzne podstawy amerykańskiej oświaty pisze:* „Głównym zadaniem w chwili obecnej jest ulepszenie środków, za pomocą których określamy różnice uzdolnień uczniów, oraz przygotowanie na tej podstawie odpowiednich programów".

Dzieci z niższych klas uczą się według programów, w których tak ważne przedmioty, jak matematyka, fizyka, chemia itp. potraktowane są bardzo powierzchownie. W zamian za to wprowadza się tzw. „przedmioty praktyczne", jak „życie rodzinne", „kosmetyka", „chemia na co dzień" itd.

Wszystkie te przedmioty ujawniły się w wyniku postępowego wychowania, które dało początek nauce „dostosowanej do życia". Zjazd dyrektorów amerykańskich szkół średnich w 1958 r. stwierdził, że wśród uczniów panuje negatywne nastawienie do nauki i atmosfera antyintelektualizmu, a każdy uczeń traktujący naukę poważnie uważany jest za dziwaka i wyśmiewany przez kolegów. Nic więc dziwnego, że w tej sytuacji, a także wobec możliwości dokonywania wyboru przedmiotów tylko $^1/_4$ uczniów kończy kurs fizyki, a $^1/_3$ — chemii.

Pragmatyzm z cechami indywidualizmu, relatywizm i ciasny praktycyzm był również źródłem niewłaściwego wychowania. Krytycy pragmatyzmu uważali, że właśnie tę filozofię należy winić za brak trwałych moralnych wartości i wzniosłych dążeń u współczesnej młodzieży. W „Narodowej Szkole" czytamy: „Naszym głównym problemem jest to, że młodzież nie ma określonych ideałów, w imię których mogłaby się poświęcić i pokonywać przeszkody".

Młodzieży brak jest poczucia odpowiedzialności i obowiązku wobec społeczeństwa. Nic więc dziwnego, że Stany Zjednoczone mają obecnie największy na świecie procent młodocianych przestępców. Teodor Brameld, jeden z najbardziej znanych amerykańskich pedagogów, pisze w czasopiśmie „Szkoła i Społeczeństwo": „Oświata w Stanach Zjednoczonych powinna być zreformowana w oparciu o nowe zasady. Trzeba stworzyć taką oświatę, która pobudzi młodzież do twórczego wysiłku i pracy. Lecz

jednocześnie nasza oświata musi być inna niż w krajach komunistycznych".

Cóż oni proponują na miejsce zbankrutowanych teorii? Niektórzy autorzy twierdzą, że neokonserwatyzm staje się coraz bardziej popularny. Istnieją też pewne odmiany tej filozofii, głównie esencjalizm i perennializm. Najbardziej reakcyjnym kierunkiem jest perennializm, reprezentowany przez prof. Hatchinsa. Perennializm zakłada, że podstawowa istota i forma świata wraz ze wszystkim, co żyje i nie żyje, jest wieczna i niezmienna. Ta niezmienność świata może być pojęta przy pomocy metafizyki, logiki i etyki Platona, Arystotelesa i innych.

Główny cel tej szkoły — uczenie inteligentnego myślenia — realizowany jest przez wyrabianie nawyków poprawnego rozumowania w procesie uczenia się rachunków, gramatyki, budowy zdań itd. Głównymi przedmiotami w szkole powinny być logika, gramatyka i retoryka. Podkreślana jest również konieczność wzmacniania wychowania religijnego.

Możemy zauważyć, że ten „najnowszy" kierunek w pedagogice naśladuje scholastyczne teorie średniowieczne. Nie bez przyczyny nazwano głównego scholastyka, świętego Tomasza z Akwinu, apostołem perennialistów, a sam kierunek jest popierany przez kler.

Takie są teoretyczne podstawy burżuazyjnej pedagogiki. Wszystkie te teorie są naukowym zamaskowaniem reakcyjnej polityki, dążącej do odsunięcia klasy robotniczej od oświaty, do pogłębienia rozdźwięku między pracą umysłową i fizyczną, do utrzymania uprzywilejowanych pozycji rządzących sfer w kapitalistycznym społeczeństwie.

Dyskutując nad sposobem podniesienia poziomu oświaty, nie można pominąć problemu więzi między szkołą i życiem, problemu przygotowania dorastających pokoleń do pracy w przemyśle i w cywilizowanym społeczeństwie. Jest to bowiem główny problem dnia dzisiejszego. Niejednokrotnie pedagodzy pracowali już nad jego rozwiązaniem, opracowywano liczne teorie, przeprowadzano eksperymenty i wysuwano propozycje dotyczące różnych sposobów rozwiązań.

Lecz od samego początku problem ten był inaczej rozumiany w różnych krajach w zależności od struktury ekonomiczno-społecznej. W niektórych przypadkach celem był dalszy postęp ekonomiczny i rozwój produkcji narodowej dla lepszego zaspokojenia rosnących materialnych i kulturalnych potrzeb ludności (w Związku Radzieckim i innych krajach socjalistycznych). W innych — zagadnienie zostało ograniczone do praktycystycznych nastawień młodzieży, do uczenia jej, jak przystosować się do istniejących warunków życia (w Stanach Zjednoczonych i innych krajach, gdzie rozpowszechnione są idee tak zwanego „postępowego wychowania" czy „nowego wychowania").

Mówię to wszystko dla podkreślenia konieczności przestudiowania praktyk szkolnych i doświadczeń w innych krajach, biorąc pod uwagę konkretne historyczne warunki i zmiany, jakie nastąpiły w świecie. Szczegól-

nie wydaje się konieczne wzięcie pod uwagę niezaprzeczalnego faktu istnienia dwóch zasadniczych dróg rozwoju oświaty w warunkach współczesnych: drogi socjalistycznej, która gwarantuje pełną demokratyzację systemu szkolnego oraz równe prawa do nauki, i drogi kapitalistycznej, utrzymującej nierówność społeczną w dziedzinie oświaty. Istnieje także specjalna droga ludzi wkraczających w okres niezależnego rozwoju. Postępowe siły w tych krajach dokonują poważnych zmian na polu oświaty, przezwyciężając opory miejscowych sił reakcyjnych, demaskując intrygi byłych kolonizatorów, wykorzeniając przeżytki feudalizmu i pokonując trudności materialne.

Pierwszym podstawowym obowiązkiem wszystkich uczciwych ludzi, wszystkich pedagogów jest pomóc tym krajom w przezwyciężaniu odwiecznego zacofania, tak aby mogły one jak najprędzej zająć właściwe miejsce w rodzinie cywilizowanych narodów i wzbogacić światową kulturę i naukę swoimi odkryciami, dorobkiem naukowym, literaturą i dziełami sztuki.

W imieniu ludzi radzieckich, nauczycieli i wychowawców, chciałbym zapewnić was o gotowości współpracy ze wszystkimi ludźmi dobrej woli i o chęci udzielenia bezinteresownej pomocy wszystkim, którzy jej potrzebują.

Proszę mi wierzyć, że moje przemówienie przeniknięte jest pragnieniem, aby wam pomóc w lepszym zrozumieniu zmian, które zaszły w naszym kraju. Jest to ważne z tego względu, że niektórzy przedstawiciele Zachodu próbują wprowadzać w błąd ludzi nie znających rzeczywistego stanu sprawy. My podejmujemy reformy szkolne nie dlatego, że nasza szkoła jest zła. Chcemy mieć szkołę, która będzie jeszcze lepsza i zaspokoi w pełni wymagania życia, będzie jeszcze ściślej z nim związana.

Rok szkolny 1959/60 był w naszym kraju pierwszym rokiem przebudowy systemu oświaty na zasadzie „Uchwały o zacieśnieniu więzów szkoły z życiem i dalszym rozwojem systemu publicznej oświaty w Związku Radzieckim", która została przyjęta przez Radę Najwyższą w grudniu 1958 r. Celem tej przebudowy systemu szkolnego było przede wszystkim połączenie nauki z pracą produkcyjną, która jest nieodzownym warunkiem wszechstronnego rozwoju jednostki. Celem jest również dalsze podnoszenie ogólnego poziomu oświaty i kształcenia charakteru.

Myśl połączenia nauki z pracą nie jest nowa. Powstała ona w okresie kształtowania się społeczeństwa kapitalistycznego jako idea wychowania przez pracę. Znani wychowawcy Rousseau, Pestalozzi i inni byli pierwszymi realizatorami tej idei.

Dlaczego więc wtedy szkoła nie poszła drogą połączenia nauki i pracy? Dlaczego wspaniałe idee Rousseau, Pestalozziego i innych zostały zapomniane albo nazwane romantycznymi, utopijnymi, nieżyciowymi? Co uniemożliwiło szkole XIX wieku powiązanie nauczania z pracą produkcyjną? Co przeszkadza uczynić to obecnie?

Odpowiedzi na to pytanie należy doszukiwać się w podziale społeczeństwa na wyzyskiwanych i wyzyskujących, na ludzi pracujących umysłowo i fizycznie. Stosunki społeczne i produkcyjne zawsze wywierają wpływ na szkołę i na cały system publicznej oświaty. Jest zupełnie zrozumiałe, że w społeczeństwie burżuazyjnym, gdzie dominuje ideologia bogactwa, następuje rozkwit szkoły z klasycznym typem nauczania i scholastycznymi metodami. Idea szkoły pracy nie mogła być realizowana w kapitalistycznym społeczeństwie.

Myśl połączenia wychowania z pracą zapoczątkowana przez Rousseau, Pestalozziego, Owena, Czernyszewskiego i innych filozofów została naukowo oświetlona i rozwinięta przez Marksa, Engelsa i Lenina. Klasycy marksizmu-leninizmu odkrywając obiektywne prawa rozwoju społeczeństw wskazali, że wielki przemysł budzi elementy rewolucyjne, dążące do usunięcia starego podziału i likwidacji różnic między pracą umysłową a fizyczną i powiązania wsi z miastem tak, jak to ma miejsce obecnie w społeczeństwie komunistycznym. Społeczeństwo będzie potrzebowało nowych, wszechstronnie rozwiniętych ludzi, musi więc ich kształcić.

Po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej kraj nasz stworzył nową szkołę, prawdziwie powszechną, demokratyczną, opartą na socjalistycznych zasadach. Szkoła ta przezwyciężyła liczne trudności i pomyślnie wypełniła wszystkie postawione przed nią zadania. Szkoła radziecka wychowała miliony ludzi, którzy stali się wykształconymi, kulturalnymi, aktywnymi uczestnikami w budowaniu komunizmu. Dało nam to wybitnych naukowców, inżynierów, projektantów, których twórcza praca przyczyniła się do takich osiągnięć, jak sputniki, elektrownie atomowe, atomowe lodołamacze, odrzutowce. To właśnie ci, którzy wyszli ze szkoły radzieckiej, atakują dziś przestrzeń kosmiczną dla dobra i rozkwitu całej ludzkości.

Dzisiaj, kiedy kraj nasz wkroczył w okres budowy komunizmu, życie stawia przed szkołą nowe zadania. Komunistyczna Partia i Rząd opracowują szeroki program przebudowy szkolnictwa i całego systemu oświatowego.

Reforma systemu oświaty ma na celu przede wszystkim zwiększenie roli szkoły zarówno w nauczaniu, jak i wychowaniu. Reforma powinna również znacznie przyczynić się do podniesienia kwalifikacji zawodowych i poziomu wykształcenia ogólnego, powinna zagwarantować wyszkolenie wysoko kwalifikowanych specjalistów dla wszystkich gałęzi gospodarki, dla nauki i kultury. Musi także stworzyć jak najlepsze warunki zaspokojenia indywidualnych zdolności i zamiłowań każdego ucznia.

Ustawa o reformie wprowadza reorganizację szkoły średniej ogólnokształcącej, zawodowej i technicznej i wyższych uczelni oraz stwarza warunki, które będą gwarantować dalszy rozwój oświaty w kraju. Chciałbym tu przedyskutować szczegółowo kilka ważnych kwestii dotyczących reorganizacji radzieckich szkół ogólnokształcących.

Szkoła nie może być opóźniona w stosunku do ruchów społecznych. XX wiek jest wiekiem radykalnych zmian w rozwoju społeczeństwa, w dziedzinie produkcji materialnej, technice, nauce, polityce i życiu intelektualnym społeczeństwa. Nowe warunki wpływają na rozwój szkoły i stawiają przed nią nowe zadania. Szkoła odgrywa ważną rolę w rozwiązywaniu współczesnych problemów społecznych, między innymi takich, jak sprawa pokoju i pokojowego współistnienia. Szkoła musi więc dotrzymywać kroku wymaganiom epoki oraz wybiegać myślą w przyszłość. Musimy pamiętać o tym, że dziecko przekraczające mury szkolne w r. 1960 opuści je w r. 1971, kiedy znowu nastąpią zmiany zarówno w przemyśle, jak i technice, w nauce, w życiu codziennym i obyczajach. Musimy wyszkolić człowieka przyszłości, który również będzie rozumiał życie współczesne.

Budowanie nowego społeczeństwa podjęto według ściśle naukowego planu; warunkiem koniecznym dla tej budowy jest utworzenie dobrze zorganizowanego, naukowego systemu oświaty dla rosnących pokoleń. Człowiek nowego społeczeństwa musi być wykształcony, humanitarny, zdyscyplinowany, uparty w pokonywaniu trudności, mający silną wolę, zdolny do pracy produkcyjnej, musi być aktywnym bojownikem o pokój.

Szkoła obecna, dzięki swej strukturze, treści nauczania i organizacji pracy, może przygotować młode pokolenie do aktywnego udziału w budowaniu nowego społeczeństwa. Zadaniem szkoły obecnej jest nie tylko przygotowanie, ale również aktywne włączenie młodzieży szkolnej do pracy produkcyjnej, przekształcenie pracy w czynnik intelektualnego, moralnego i fizycznego rozwoju.

Pomyślne nauczanie i wychowanie pokoleń zależy od konsekwentnego nauczana na różnych etapach, zaczynając od najwcześniejszego wieku. To jest właśnie przyczyna, dla której stworzyliśmy nowe placówki dla dzieci w wieku przedszkolnym. Zdecydowaliśmy się, biorąc pod uwagę lokalne warunki i wyposażenie, połączyć ogródki dziecięce i przedszkola w jednolite instytucje dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Zmiany te wpłyną pozytywnie na przyszłą naukę w szkole. Przez właściwe, oparte na naukowych zasadach wychowanie dziecko wstępujące do szkoły będzie lepiej przygotowane do nauki i życia społecznego. Poważną przeszkodę w pomyślnym rozwoju oświaty stanowi pewna luka między szkołą i życiem. Uczniowie kończący szkołę nie są odpowiednio przygotowani do uczestniczenia w pracy społecznie użytecznej. Sprawa ta nie stanowiła istotnej przeszkody, dopóki głównym celem szkoły było przygotowanie uczniów do egzaminów wstępnych do szkół zawodowych czy wyższych uczelni. Lecz kiedy średnie szkolnictwo rozrosło się, stanęły przed szkołą nowe zadania.

Nowa ustawa określiła następujący cel: młodzież powinna przygotować się do pracy, przede wszystkim w dziedzinie produkcji materialnej. Połączenie nauki z pracą produkcyjną jest najważniejszą zasadą wycho-

wawczą. Stanowi ona istotę przebudowy naszej szkoły, która gwarantuje wielostronny rozwój osobowości ucznia, jego przygotowanie do przyszłej pracy i kontynuowanie nauki na wyższej uczelni.

Dla wyższych klas ustawa przewiduje połączenie nauczania ogólnego i politechnicznego z praktycznym szkoleniem zawodowym; absolwenci szkół ogólnokształcących otrzymują nie tylko świadectwo dojrzałości, lecz również pewien zawód.

Uczniowie zaczną się uczyć pracy już w niższych klasach. Ich praca będzie stopniowo coraz bardziej odpowiedzialna, bardziej systematyczna i zróżnicowana. Praca fizyczna i umysłowa połączona w jeden proces twórczy stanie się źródłem rozwoju osobowości, ważnym czynnikiem dalszego postępu nauki i techniki, rozwoju sił produkcyjnych w społeczeństwie, utworzenia materialnych i intelektualnych wartości. Praca dzieci szkolnych interesuje nas nie ze względów ekonomicznych, lecz ze względu na jej wartość wychowawczą.

Obecna przebudowa systemu oświaty, przeprowadzana w sensie stopniowego zbliżania nauki do pracy produkcyjnej, oparta jest na zasadzie politechnicznego nauczania. Pierwszym krokiem na tej drodze jest połączenie kształcenia ogólnego i technicznego ze szkoleniem zawodowym dla uczniów wyższych klas szkoły średniej. Mamy prawo być dumni z faktu, że nasze szkoły dają uczniom podstawy prawdziwej wiedzy, kształtują ich światopogląd.

Lecz nie wszystko jeszcze zrobiliśmy w tej sprawie. Pewna luka między szkołą i życiem, między teorią i praktyką czyni niekiedy wiedzę zbyt formalną, zmniejsza moralny wpływ ogólnej oświaty i obniża efekty wychowawcze. Połączenie nauki z pracą produkcyjną wymaga radykalnych zmian w pracy całej szkoły, a przede wszystkim konieczne jest zrewidowanie treści i metod nauczania.

Musimy zdecydowanie zaniechać podziału przedmiotów szkolnych na „przygotowujące do życia" i „nieprzygotowujące do życia". Nie może być w szkole takiego przedmiotu, który nie przygotowałby do życia i do pracy. Sprawa polega na odpowiednim opracowaniu programów i właściwej ich realizacji. Nie możemy zacieśnić więzi szkoły z życiem, jeżeli uczeń np. nie posiądzie dostatecznej wiedzy o języku ojczystym. Poznanie historii kraju ojczystego i innych krajów daje szanse zbadania perspektyw rozwoju społeczeństw, umożliwi zrozumienie praw rozwojowych i przyczyn powodujących zmiany struktur ekonomicznych. Oznacza to, że uczenie się historii daje nie mniejsze przygotowanie do życia niż fizyka i chemia, a przedmioty humanistyczne są tak samo ważne w kursie przygotowania do życia, jak przedmioty przyrodnicze i matematyka.

Wszystkie przedmioty w szkole, które przygotowują do życia, powinny być wzajemnie powiązane tak, aby stanowiły jednolity system wszechstronnego kształcenia i rozwoju młodego pokolenia.

Zadania postawione przed szkołą obejmują podniesienie poziomu inte-

lektualnego i poziomu wiedzy dawanej uczniom. Społeczeństwo nasze budowane i rozwijane jest na zasadach naukowych. Należy przyjąć, że prawie we wszystkich krajach przedmioty nauczania nie są ze sobą powiązane. Materiał programowy jednego przedmiotu przerabiany jest bez powiązania go z innymi przedmiotami. W wielu wypadkach nie stosuje się ogólnie przyjętych zasad budowy programów. W wyniku tego uczniowie przyswajają sobie oddzielne fragmenty wiedzy, których nie będą mieli okazji wykorzystać w praktyce. Nic więc dziwnego, że wiele z tego, czego się nauczyli, zapominają zaraz po opuszczeniu szkoły. My również nie uniknęliśmy tego rodzaju błędów. Zasada połączenia nauki z pracą daje uczniom szanse pełnego rozwoju ich twórczych zdolności i przygotowania do samodzielnej pracy. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywać uczniom wiedzę, lecz uczyć ich samodzielnej pracy, szczególnie w wyższych klasach, częściej stawiać ich w sytuacji badaczy. Musi on ich uczyć, jak ulepszać metody w zakresie poznawanego przedmiotu, jak również wpajać poszanowanie dla ludzi w innych krajach, dla kultury minionej i współczesnej. Przebudowa systemu szkolnego wymaga aktywizacji procesu uczenia się i kształcenia charakteru, jak największego rozwoju samodzielności i twórczej aktywności uczniów, wszechstronnego rozwoju ich uzdolnień.

Reforma systemu oświaty stworzyła dla całej młodzieży realne możliwości otrzymania średniego wykształcenia. N. S. Chruszczow powiedział: „W wieku elektrowni atomowych, podbojów przestrzeni kosmicznej, w wieku automatyzacji Partia nasza i Rząd musi zapewnić robotnikom i chłopom średnie wykształcenie. Kiedy wszyscy robotnicy i rolnicy otrzymają średnie wykształcenie, praca stanie się jeszcze bardziej produktywna, a stałe podnoszenie produktywności naszej pracy jest przecież głównym warunkiem pomyślnej budowy komunizmu".

Gdy zrealizujemy powszechne nauczanie na poziomie średnim, nie poprzestaniemy na tym, lecz zaczniemy wprowadzać w życie powszechne studia wyższe. Wiemy przecież, że jednostka posiadająca wyższe kwalifikacje pracuje bardziej produktywnie i ma więcej możliwości do zaspokojenia intelektualnych i materialnych potrzeb. Przebudowa szkolnictwa w skali naszego ogromnego państwa jest procesem złożonym, który ma być zrealizowany w ciągu 3—4 lat, lecz my wykonaliśmy już znaczną część planu w ciągu pierwszego roku. Stało się to możliwe dzięki temu, że w przebudowie naszego szkolnictwa bierze udział cały kraj. Nasza opinia publiczna z zadowoleniem przyjęła główną ideę reformy — powiązanie nauki z pracą produkcyjną. Dzięki olbrzymiej pomocy rodziców i ogółu społeczeństwa nasze lokalne władze oświatowe ukończyły plany rozwoju sieci szkolnej i wytypowały odpowiednie bazy warsztatu. Z początkiem roku szkolnego tysiące szkół siedmioletnich przekształcono w szkoły ośmioletnie. Pokaźna liczba szkół dziesięcioletnich stała się szkołami jedenastoletnimi ze szkoleniem zawodowym. Więcej uwagi poświęca

się również nauce na kursach wieczorowych oraz korespondencyjnych. Zwiększona została sieć szkół wieczorowych dla pracujących i dla młodzieży wiejskiej, w których ilość uczniów ciągle wzrasta. Otwarto również setki nowych szkół z internatami.

Jednym z najważniejszych i najtrudniejszych zadań stojących przed naszą szkołą jest stworzenie organizacyjnej więzi między szkoleniem zawodowym i nauczaniem podstaw wiedzy. Lecz każdy powinien pamiętać, że niedopuszczalne jest kształcenie politechniczne uczniów kosztem obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego. Wysoki poziom naukowego i kulturalnego wykształcenia jest zasadniczą cechą szkoły radzieckiej.

Jak szkoła sobie radzi z tymi problemami?

W nowym programie ilość godzin lekcyjnych przeznaczona na takie przedmioty, jak fizyka, chemia i matematyka dla klas ze szkoleniem zawodowym, zwiększyła się w porównaniu ze szkołą dziesięcioletnią. Jest zupełnie zrozumiałe, że stwarza to korzystniejsze warunki do nauczania tych przedmiotów bez nadmiernego przeciążania uczniów.

Drugą pozytywną cechą szkoły radzieckiej jest włączenie wyższych klas do pracy produkcyjnej, co w znacznym stopniu wpływa na wzrost zainteresowania uczniów wiedzą. Uczniowie zaczynają bowiem dostrzegać praktyczną wartość przedmiotów, których uczą się w szkole. W wypracowaniach swoich szczerze piszą o tym, że rozpoczęcie pracy w przemyśle pozwala im zrozumieć wartość szkoły. Szkoły laboratoryjne ze szkoleniem przemysłowym pracują w Moskwie i kilku innych miastach od kilku lat. Uderzające są zamiłowania uczniów tych szkół do matematyki, fizyki i chemii. Większość uczniów z grupy posiadającej szkolenie przemysłowe ze szkoły nr 381 w Moskwie uczęszczała na wykłady matematyki na uniwersytecie.

Szkolenie zawodowe wniosło nowe idee do treści nauczania takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, matematyka, rysunek techniczny, elektrotechnika itd. Uczniowie często w czasie pracy wykonują eksperymenty, obserwują zastosowanie praw fizycznych w praktyce, wykrywają składniki chemiczne materiału, którego używają, itp. Szkoły w niektórych wypadkach mogą przenieść studia nad pewnymi zagadnieniami do fabryk czy spółdzielni produkcyjnych. Doświadczenia nasze, niewielkie jeszcze, wskazują już jasno, że wiedza uczniów staje się głębsza i że próbują oni zdobytą wiedzę zastosować praktycznie w swojej pracy. Szkoła pracy wywarła wielki, pozytywny wpływ na poziom moralny chłopców i dziewcząt, czyniąc ich bardziej zorganizowanymi, zdyscyplinowanymi, dążącymi do celu i pracowitymi. Praca w zakładzie i bliskie kontakty z kolektywem robotniczym rozwijają w naszej młodzieży uczucia przyjaźni, miłości i poszanowania dla ludzi pracy.

Wielostronne powiązania nowych szkół z przemysłem i rolnictwem, stała pomoc dawana szkołom przez patronujące im zakłady, lepsze kwalifikacje i doświadczenie nauczycieli przedmiotów praktycznych — to są

pozytywne czynniki kształujące normalne warunki dla wychowania naszej młodzieży. Życie naszej szkoły wzbogaca się w nową treść, staje się jaśniejsze i bardziej interesujące. Społecznie użyteczne prace odgrywają obecnie znaczną rolę. Mamy ciekawe wyniki w niektórych szkołach, gdzie praca społecznie użyteczna stała się organiczną częścią procesu nauczania.

Podsumowując, pragnę podkreślić, że mamy przed sobą liczne trudności, lecz nie wątpimy, iż nasza szkoła w ciągu ubiegłego roku szkolnego zbliżyła się do życia i do zagadnień produkcyjnych. Udział w pracy produkcyjnej wpłynął na zwiększenie zainteresowań uczniów wiedzą naukową, pomógł im zrozumieć treść i cele nauczania w szkole. Udział w pracach społecznie użytecznych wypełnił ich życie nowymi wartościami i uczynił ich bardziej samodzielnymi. To są najbardziej ogólne cechy charakteryzujące przebudowę szkolnictwa radzieckiego.

W dniach od 6 do 9 lipca odbył się w Pałacu Kremlowskim Wszechrosyjski Zjazd Nauczycieli. Wzięło w nim udział 1200 czołowych nauczycieli w celu przedyskutowania naukowych problemów oświaty. Zjazd wykazał głębokie zrozumienie dla zadań stawianych przed szkołą w okresie budowania komunizmu. Uczestnicy podzielili się doświadczeniami swojej pokojowej pracy i mówili o znaczeniu oświaty i szkoły dla pokojowego budownictwa.

N. S. Chruszczow, który wziął udział w Zjeździe, podkreślił w swym przemówieniu powiązanie między walką o pokój w świecie i zaszczytną działalnością nauczycieli kształcących młodych budowniczych nowego społeczeństwa.

Zjazd entuzjastycznie przyjął „Apel do nauczycieli świata". Nauczyciele zdecydowanie wypowiadają się przeciwko tym, którzy popierają wojnę i sieją nienawiść pomiędzy ludźmi, przeciwko tym, którzy kaleczą dusze i serca młodzieży, zatruwając ich sumienia nienawiścią rasową, antyhumanitaryzmem i militaryzmem. Uczestnicy Zjazdu w imieniu wszystkich nauczycieli ZSSR zwracają się do nauczycieli całego świata z serdecznym apelem, aby zjednoczyli swe szeregi w walce o pokój, o wykorzenienie wojen z życia na zawsze.

Szczęśliwy jestem, że mogę wam przekazać ich słowa, ich apel do wszystkich nauczycieli świata, aby zjednoczyli się w walce o szczęśliwą przyszłość naszych dzieci.

Nie będzie wojny, jeżeli wszyscy, którzy troszczą się o szczęście i radość dzieci, rozpoczną zdecydowaną walkę o pokój.

Tłum. J. Ciemochowska

ZNACZENIE WYCHOWAWCZE NAUCZANIA PRACY

1. ROLA NAUKI O PRACY W DOSTOSOWANIU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO DO POTRZEB PRAKTYKI

W artykule tym mowa będzie nie o jakiejkolwiek pracy, ale o pracy produkcyjnej, której różne rodzaje stanowią zasadniczą cechę ustrojów społecznych i dla której nieustanny wzrost jej wydajności jest źródłem postępu technicznego i jednym z praw ustroju socjalistycznego. Chodzi tu o krótkie przedstawienie problematyki kształcenia w pracy produkcyjnej (zawodowej) w naszych warunkach szczególnie ważnej ze względu na przyszłość naszego przemysłu, handlu, rolnictwa, rozwój szkolnictwa zawodowego i potrzeby narastających roczników młodego pokolenia, a zwłaszcza roczników w wieku 14—17 lat. W dużej mierze odnosi się ono również do nauczania robót ręcznych w szkołach, do zagadnień politechnizacji szkoły itp.

Problematyce tej poświęcony był między innymi Krajowy Zjazd Oświaty Zawodowej w r. 1959, który jednak główną uwagę zwrócił na kształtowanie ustroju i organizacji szkolnictwa zawodowego. Uznając w pełni doniosłość form ustrojowych i organizacji szkół zawodowych w Polsce, należy jednak stwierdzić, że pod pewnymi względami zagadnienia te przekraczają ramy szkolne i zahaczają o zasadnicze problemy naszej epoki. Nie tylko dlatego, że choćbyśmy jak najszerzej rozbudowali sieć szkolnictwa zawodowego u nas, zawsze pewna, i to niemała, część kształcenia przypadnie w udziale przemysłowi, rolnictwu itd. Wobec olbrzymiego rozwoju techniki większe zakłady pracy organizują i będą organizowały własne przyzakładowe ośrodki szkolenia dla młodych robotników i dla podwyższania kwalifikacji starszych pracowników. Znacznie większe trudności i znacznie głębsze problemy nasuwają się, gdy zastanowimy się nad tym — a musimy to uczynić — w jaki sposób uwzględnić dynamikę i prężność rozwoju techniki, mechanizację i automatyzację produkcji w codziennej praktyce szkolnej i w praktyce szkół przyzakładowych. Zagadnienia te są tak doniosłe dla przyszłości całej gospodarki, że musimy przyznać, iż do rozwiązania ich nie dorośliśmy jeszcze, gdyż wymagają one wielu badań eksperymentalnych i pomocy różnych nauk, które dopiero w naszych czasach zaczynają się rozwijać. Wydaje się, że szczególnie pomocną może tu być wiedza o pracy ludzkiej, stanowiąca syntezę różnych nauk, jak: technika pracy, fizjologia, psychologia, socjologia, pedagogika pracy itp. [1]. Wiedza ta, a zwłaszcza jej zastosowanie praktycz-

[1] Czytelników, którzy chcieliby się zaznajomić bliżej z zasadami tej nowoczesnej wiedzy, odsyłam do Biblioteki Nauki o Pracy, wydawanej przez Książkę i Wiedzę, której trzy tomy wyszły z druku. Są to: tom I *Wiedza o pracy ludzkiej* (książka zbiorowa). Warszawa 1959 tom II Strumilin: *Problemy wydajności pracy*. Warszawa 1959 tom III Friedman: *Maszyna i człowiek, problem człowieka w cywilizacji maszynowej*. Warszawa 1960.

ne, krzewiona jest szczególnie silnie na Zachodzie, nie wolno jednak zapominać, że — jeżeli chodzi o jej zastosowanie — w ustroju socjalistycznym musi ono być odmienne aniżeli w kapitalizmie i dlatego nie możemy przenosić bezpośrednio metod i doświadczeń nauki Zachodu. Możemy jednak powiedzieć — nie bez pewnej dumy — że i nauka polska ma już pewne osiągnięcia w tej dziedzinie. Mamy tu na myśli *Traktat o dobrej robocie* prof. Kotarbińskiego, który stworzył podstawy teoretyczne tej wiedzy, nazwanej przez niego prakseologią.

2. CO TO JEST PEDAGOGIKA PRACY

Właśnie w świetle tej nauki pragnąłbym uwypuklić niektóre zasadnicze problemy, głównie w aspekcie pedagogiki pracy, gdyż przypuszczam, że one szczególnie zainteresują sfery nauczycielskie. Rozwinęła się ona przede wszystkim w przedsiębiorstwach przemysłowych, w których dotychczas pedagogiczne zagadnienia były przeważnie zaniedbywane, ale — zdaniem moim — ma ona również znaczenie i dla szkół, szczególnie zawodowych, i dlatego warto jest poświęcić jej uwagę. Co jest celem pedagogiki pracy w przedsiębiorstwie? Jest nim stosowanie środków, poczynań i urządzeń, które służą do rozwoju wydajności produkcyjnej pracowników. Dla przykładu podajemy cele, które znany teoretyk nauki o pracy Hilf[2] ustalił dla kształcenia robotników leśnych:

1) zespolić robotnika i pracę tak, aby cel pracy i jej znaczenie w szerszym zakresie stały się dla niego jasne;

2) zaznajomić dokładnie robotnika z pracą, chodzi tu głównie o to, aby usunąć jego obawy przed nieznajomością poszczególnych czynności, wprowadzić go do pracy tak, aby złagodzić napięcie powstające wskutek nieoczekiwanych błędów;

3) sprawić, aby robotnik opanował pracę w tym znaczeniu, że wykształci się go w pracy dokładnej i celowej, uczyni się z niego dobrego fachowca, który będzie nie tylko pewny swojej wydajności, ale i dumny ze swej wiedzy fachowej;

4) pomóc robotnikowi w pracy wydajnej, która by umożliwiła mu wykonanie odpowiedniej ilościowej i jakościowej produkcji i uzyskanie należytego zarobku;

5) dostosować go do przedsiębiorstwa tak, aby go przełożeni lepiej cenili i rozumieli.

Pedagogika pracy ustaliła metody, za pomocą których można te cele zrealizować. Są one — rzecz jasna — zależne od rodzaju pracy, ale można drogą analizy metodyk branżowych (jeżeli je tak określić wolno) dojść do pewnych ogólnych metod ważnych dla każdej pracy. Ponieważ są one dla naszych warunków szczególnie ważne, omówimy je więc w dalszym

[2] H. Hilf: *Arbeitswissenschaft.* München 1957 C. Hanser Verlag.

ciągu, gdyż znaczenie ich odnosi się nie tylko do szkół przyzakładowych i do sposobów szkolenia robotników w zakładach pracy, ale także i do nauczania zawodu w szkołach zawodowych.

Na tym zwykle wyczerpują się zadania pedagogiki pracy w przedsiębiorstwach kapitalistycznych, natomiast w socjalizmie chodzi nie tylko o wyszkolenie sprawnego „robota", ale również o to, aby wychować obywateli rzetelnych, sumiennych, świadomych swoich obowiązków budowniczych ustroju socjalistycznego. Zarówno Partia, jak i Rząd ustanowiły w tym kierunku wytyczne programowe, które uwzględnić musi każda przyszła reforma szkolnictwa zawodowego i kształcenia w pracy. Uznał je także w pełni wspomniany już Zjazd Oświaty Zawodowej. O ile wszyscy zgodni jesteśmy co do celów wychowawczych kształcenia w pracy zawodowej, o tyle pozostajemy w tyle w ich realizacji, a jakże często odbiegamy od nich w sposób wprost niesłychany! Zjazd oświatowy w rezolucjach swych podniósł słusznie, że potrzebna tu jest troska o warunki nauki i pracy — o higienę i zdrowie młodzieży, o rozwijanie aktywności młodzieży w organizacjach młodzieżowych, w samorządzie, o wiązanie młodzieży ze środowiskiem społecznym przez podejmowanie prac społecznych i kulturalnych itp.

Mimo całej wagi tych czynników nie są one jeszcze wystarczające. Zarówno w szkołach zawodowych, jak i w zakładach pracy opowiadano mi o uczniach, którzy regularnie uczęszczają na wszystkie obchody (np. 1 Maja, 22 Lipca itd.), biorą nawet czynny udział w akcjach społecznych, ale równocześnie ci sami uczniowie zaniedbują obowiązki zawodowe, marnują materiały, powodują błędy w jakości wyrobu i zachowują się obojętnie wobec wyrzutów ze strony majstrów lub nauczycieli. Trzeba bowiem, aby to zespolenie obowiązków obywatelsko-społecznych z pracą zawodową nie było tylko czymś formalnym, ale aby sama praca zawodowa była nim przepojona. I tu właśnie pedagogika pracy może wiele pomóc na terenie zawodu. Na tę wychowawczą stronę pracy zawodowej położymy szczególny nacisk w ciągu naszych dalszych rozpatrywań.

3. TENDENCJE NOWOCZESNEJ TECHNIKI A PRACA CZŁOWIEKA

Napotykamy tu główne źródło trudności w rozwoju szkolnictwa zawodowego i trudności, jakie ma przemysł w zapewnieniu sobie odpowiednich kadr. Wspomniałem o tym, że trudności te zahaczają o zasadnicze zagadnienie rozwoju techniki i wpływu jej na człowieka, zagadnienia charakterystyczne dla naszej epoki i wobec których szkoła nie może przejść obojętnie.

Szczególnie ostro występują one w ustroju kapitalistycznym, ale i w naszych warunkach budującego się socjalizmu wymagają one również jak najgłębszej uwagi. Jak wiadomo, jedną z podstaw technicznych przemysłu

jest podział pracy, który sprawia, że dla sporządzenia jakiegokolwiek wyrobu dzielimy go na dużą liczbę części, powierzając każdemu robotnikowi wykonanie tylko jednej części. Zjawisko to zresztą znane jest od końca XVIII wieku. A zatem fabryka obuwia dzieli wykonanie bucika na przeszło 100 operacji i do każdej przeznacza 1 robotnika. Z pomocą przychodzi tu organizacja pracy. Każda z poszczególnych operacji wymaga pracownika o niskich kwalifikacjach, ale każdy z nich musi je wykonać w określonym czasie, aby w przepływie wyrobu od jednego robotnika do drugiego nie nastąpiła przerwa. Trzeba więc zbadać, jak pracuje robotnik, i uniknąć strat czasu, do czego służą studia czasu pracy, ruchów przy niej wykonywanych, kontrola, czy robotnik istotnie podług przepisu daną operację wykonuje, i wreszcie bodźce materialne w postaci np. akordu od ilości wykonanych sztuk. Praktyka wykazuje, że do nauczenia się jednej operacji wystarczy — zależnie od rodzaju przemysłu — okres od kilku dni do kilku miesięcy. Ze stanowiska technicznego i ekonomicznego podział pracy jest jak najbardziej uzasadniony. Wystarczy powołać się na klasyczny przykład fabrykacji igieł, na który wskazał już A. Smith[3] w XVIII stuleciu. Gdy każdy robotnik sam wykonywał igłę od początku do końca, potrafił z trudem w ciągu jednego dnia roboczego wykonać 20 sztuk. Po przeprowadzonym podziale tej pracy na 18 poszczególnych operacji i przeznaczeniu do nich 10 robotników produkcja wynosiła 48 000 sztuk igieł na jeden dzień. W ten sposób 1 robotnik wykonał dziennie 4800 igieł, a zatem wzrost wydajności pracy wskutek jej podziału powiększył wydajność 240 razy. W historii postępu technicznego trudno o bardziej przekonujący przykład. Rozczłonkowanie pracy na coraz drobniejsze elementy i powierzanie do wykonania każdemu robotnikowi jednego tylko elementu sprawia, że są one coraz łatwiejsze do wykonania, mogą być wykonane szybciej, a równocześnie i taniej, gdyż nie trzeba do nich większego wykształcenia zawodowego. Jak się wyraził jeden z dyrektorów angielskiej fabryki samochodów: „Staramy się doprowadzić do minimum zdolność zawodową". Nic więc dziwnego, że podział pracy stał się podstawą rozwoju techniki, dzięki niemu mamy masową produkcję i niskie ceny wyrobów przemysłowych, umożliwiające nabywanie ich przez najszersze warstwy społeczeństwa.

Tak się ma sprawa od strony techniki i ekonomii. A jak wygląda ona od strony człowieka pracującego? Zajęli się tym psychologowie i socjologowie pracy. Przytoczymy pogląd jednego z nich, Friedmanna[4], którego zdaniem psychiczne i społeczne skutki rozdrobnienia pracy są przerażające. Ginie zainteresowanie pracą, zanika duma zawodowa z wykonanego dzieła, gdyż każdy robotnik wykonuje tylko parę ruchów i podaje przedmiot następnemu. Słusznie zapytuje Fiedmann, co dzieje się w duszy tych ludzi skazanych na bezmyślną rolę „robota" przez dnie,

[3] A. Smith: *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. 1776.
[4] G. Friedmann: *Maszyna i człowiek*... Książka i Wiedza Warszawa 1960.

miesiące i lata. Praca staje się coraz bardziej bezosobowa. Produkcja seryjna i masowa tak zawęża zakres kwalifikacji potrzebnych do pracy, że różnice płac stają się niewielkie, dla pracowników nie pozostaje wiele możliwości awansu lub podwyższenia zarobków. Robotnik traci zainteresowanie pracą, które nowoczesna organizacja stara się wywołać przez kompensacje leżące poza właściwym zakresem pracy, jak: dobór koloru ścian i maszyn, muzyka itp. Są to środki z pewnością użyteczne, ale przeniesienie aspektu z pracy na wszystko, co nie jest pracą, odrywa robotnika od niej jeszcze silniej. Jak wyraził się jeden z socjologów amerykańskich: „Praca staje się rodzajem kary nałożonej na robotników, aby szukali w czymś innym zadowolenia".

Jakie jest wyjście z tej trudnej sytuacji, w której znalazła się ludzkość wskutek postępów techniki? W rozwiązaniu tego dylematu żywo zainteresowana jest szkoła zawodowa, której zadaniem jest przecież wychowanie człowieka pracy w pełnym tego słowa znaczeniu. Na zjeździe oświatowym w r. 1959 słusznie podniósł prof. Suchodolski w swym referacie[5], jak ważną jest rzeczą, aby nie tylko najwyższa, ale także średnia i najniższa kadra pracujących posiadała naukowe podstawy przygotowania do pracy. „Przygotowanie do pracy zawodowej wymaga coraz lepszej znajomości zarówno ogólnych postaw techniki, jak i jej szczegółowej postaci, występującej w danym zawodzie. Zmusza to do zasadniczego przebudowania samego charakteru kształcenia zawodowego". Chodzi tu o zdolność rozumienia naukowych podstaw wybranego zawodu, o zdolność inteligentnego traktowania wykonywanej pracy itd. W ten sposób rodzi się w życiu gospodarczym nowa i niebezpieczna sprzeczność między wymaganiami przemysłu a celami szkoły zawodowej. Przemysł chciałby wykształcić swych pracowników możliwie szybko i tanio, tak aby w najkrótszym przeciągu czasu byli zdolni do wykonywania czynności zawodowych, szkoła słusznie podkreśla potrzebę kształcenia umysłowego, znaczenie dyscyplin takich, jak matematyka, fizyka, biologia i przedmiotów ogólnokształcących. Słusznie pyta promotor politechnizacji szkoły I. Szaniawski: „W warunkach, gdy robotnicy mogą opanować swą specjalność i swój fach w ciągu kilku godzin, a nabrać odpowiedniej sprawności i koordynacji nerwowo-ruchowej w ciągu kilku dni lub tygodni, na cóż im znajomość mechaniki, chemii, algebry, języka obcego?"[6]

Wydawałoby się, że możliwe są tylko dwa wyjścia z tej sytuacji. Jedno pesymistyczne — powrót do minionych wieków, kiedy mistrz-rzemieślnik wykonywał robotę od początku do końca sam lub przy udziale uczniów, bez pośpiechu, z prawdziwym zamiłowaniem i tworzył arcydzieła

[5] B. Suchodolski: *Rola i miejsce szkolnictwa zawodowego w nowoczesnym systemie edukacyjnym. O dalszy rozwój oświaty zawodowej i rolniczej.* Nasza Księgarnia Warszawa 1960 s. 95.

[6] I. Szaniawski: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej.* „Ruch Pedagogiczny" nr 1/1959 s. 32.

kunsztu rzemieślniczego, które podziwiamy w starych kościołach i pałacach. Oczywiście wyjście to należy odrzucić, bo wszelkie rachuby na powrót do epok minionych są mrzonkami romantyków, nie liczących się z rozwojem współczesnej techniki. Drugie optymistyczne — to nadzieje związane z automatyzacją, która uwolni człowieka od wszelkich prac fizycznych i uczyni go pracownikiem umysłowym, kontrolerem maszyn i ich funkcjonowania. Rozpatrzmy bliżej to drugie wyjście pod aspektem pedagogiki pracy.

4. AUTOMATYZACJA A KSZTAŁCENIE ZAWODOWE

Jaki jest wpływ automatyzacji na pracę człowieka w przemyśle, administracji? W jaki sposób człowiek może dostosować się do oszałamiającego tempa postępu technologicznego wprowadzonego przez automatyzację? Jak oddziałuje automatyzacja na nastawienie jednostki ludzkiej do pracy?

Aby na te pytania odpowiedzieć konkretnie, trzeba przeprowadzać badania w przemyśle zautomatyzowanym. Niestety, badań naukowych przeprowadzono w tej dziedzinie jeszcze za mało ze względu na jej nowość. Dlatego panują na ten temat poglądy nie dość ścisłe, a na ogół utrzymuje się przekonanie, że era automatyzacji, do której należy przyszłość, wywoła zasadnicze przemiany. Jak wprowadzenie maszyn i mechanizacji uwolniło człowieka od przeważnej części wysiłku fizycznego, pozostawiając mu kierowanie i obsługę maszyn (wyraz „obsługa", utrzymujący się jeszcze ciągle i u nas, jest raczej przeżytkiem wczesnego kapitalizmu i nie oddaje właściwego charakteru pracy człowieka, mającego wykonać pewne zadania produkcyjne na danej maszynie), tak automatyzacja zwolni go od wszelkiego prawie wysiłku umysłowego, który przejmie automat, a robotnik stanie się tylko kontrolerem, niemal inżynierem.

W rzeczywistości przemiany sprowadzone przez automatyzację mają charakter nieco odmienny, bardziej złożony, jak to wykazują dotychczasowe (choć nie wystarczające jeszcze) badania naukowe, przeprowadzone w tych krajach, w których automatyzacja najbardziej jest posunięta w rozwoju, tj. ZSRR i USA. Opierając się na wynikach tych badań [7], można stwierdzić, co następuje:

W automatycznej linii potokowej albo w całej fabryce automatycznej (jak np. u Forda lub w wytwórni łożysk kulkowych w Moskwie) nie ma właściwie robotników zajmujących się bezpośrednio produkcją. Wyobraź-

[7] Oto ważniejsze z nich:
J. Diebold: *Automation the advent of the automatic factory.* Nowy Jork 1952.
P. F. Drucker: *Integration of people and planning.* Harvard Business Review 1955.
P. Cwyłer: *Automatizacja proizwodstwa i położenije raboczich na kapitaliczeskich priedprijatniach.* Socjalisticzeskij Trud nr 11/1959.
J. R. Bright: *Thinking Ahead. Some effects of automation.* Harvard Business Review 1955 U. S.
U. S. Bureau of Labor Statistics. *Studies of automatic technology* 1955.

my sobie olbrzymią halę — opisuje jeden z amerykańskich ekspertów automatyzacji — w której przewalają się różne surowce i materiały poruszane bez interwencji ręki ludzkiej tak, że określone ich ilości przychodzą do określonego miejsca w określonych czasach. Ludzie znajdują się tam także, a więc jest technik remontowy, który utrzymuje maszyny w biegu, jest kontroler, który sprawdza, czy maszyny idą odpowiednio do programu ustalonego przez dyrekcję. Jest specjalista do instalowania nowych urządzeń w razie zmiany asortymentu. Ale ludzie ci zjawiają się w fabryce tylko od czasu do czasu dla wykonania różnych zadań zleconych przez kierownictwo. Stale jest właściwie tylko jeden pracownik „operator", którego zadaniem jest śledzić funkcjonowanie wszystkich maszyn i który różni się od „robotników produkcyjnych" dawnego pokroju, gdyż zajmuje miejsce przy „biurku", jeżeli tak można nazwać stanowisko pracy zawierające zespół różnych przyrządów pomiarowych z tarczami, na których poruszają się wskazówki z żarówkami, które od czasu do czasu zapalają się i gasną, z kontaktami elektrycznymi lub telewizorem itp. A zatem setki maszyn służących do obróbki materiałów i przy każdej z nich pracującego kwalifikowanego lub przyuczonego robotnika zastępuje tu jeden olbrzymi połączony ze sobą liniami komunikacyjnymi zespół maszyn automatycznych i jeden „operator" pracujący jakby w samotności, izolowany od innych pracowników i odpowiedzialny za ruch całego zespołu. Jeden z angielskich związków zawodowych zażądał nawet dodatku do płacy takiego „operatora" ze względu na jego „samotność". Ktoś, kto by nie wtajemniczony w arkana automatyzacji z daleka obserwował jego czynności, doszedłby może do wniosku, że on nic nie robi przez większą część dnia roboczego i że ma bardzo wygodne warunki pracy „czystej" przy biurku. Wniosek taki byłby jednak zbyt pospieszny. Wprawdzie wysiłek fizyczny „operatora" istotnie jest tu zredukowany do minimum, a przeważną część wykonywanych przez człowieka czynności przy obsłudze maszyn przejęły organy regulujące i sterujące. Ale zmniejszeniu czynności towarzyszy obciążenie przez obserwację większej ilości różnych przyrządów i urządzeń, jak też nieustające naprężenie z powodu wyczekiwania na dany sygnał (np. donoszący o jakiejś przeszkodzie w funkcjonowaniu danej maszyny). Pewne czynności regulujące i sterujące pozostały jednak „operatorowi", którego zmysły działają wówczas jak przyrządy pomiarowe, centralny układ nerwowy jako regulator, a organy ruchome ciała (ręki, nogi) jako przyrządy. Albo innymi słowy: spostrzeżenia, wyobrażenia, namysły, decyzje są niejako członkami układu „sygnałów" między człowiekiem a maszyną. Podczas nieustannego przebiegu sygnałów tworzą się kontakty sensoryczne (zmysłowe), tj. spostrzeganie technicznych przebiegów przez organy zmysłowe człowieka, i motoryczne, gdyż na przebieg techniczny wpływają organy ruchowe człowieka. Charakterystyczne dla pracy „operatora" jest silne n a p i ę c i e u w a g i, które — jak wiadomo — nie może odbywać się z jednakowym natężeniem

przez dłuższy czas, podobnie jak silne napięcie mięśni. Jest to zatem wybitnie „nerwowa" praca, która dla osób nie nadających się do tego rodzaju prac może spowodować chroniczne podrażnienia układu wegetatywnego i różnych zaburzeń organicznych. Przy tym trzeba mieć na uwadze dwustronne działanie tych zaburzeń: z jednej strony przeciążenie funkcji uwagi prowadzi do rozregulowania układu wegetatywnego, i odwrotnie — to ostatnie ogranicza zdolność uwagi. Oczywiście nie należy tych rzeczy zbytnio dramatyzować, jeżeli się zważy, że wiele ludzi w czasie wolnym od pracy znacznie większe szkody wyrządza swemu zdrowiu (alkoholizm).

Że nie każdy nadaje się na operatora automatyki, świadczy o tym przykład przytoczony na obradach Kongresu w sprawach automatyzacji w Waszyngtonie. Robotnik S. Tylack, lat 61, jeden ze zdolnych pracowników odlewni Forda w River Rouge, gdzie pracował przez 27 lat, został przeniesiony jako operator do nowego oddziału automatycznego, nie mógł tej pracy podołać. Oto jego słowa: „Maszyna ma około 80 świdrów i 22 przyrządów. Cały czas trzeba nieustannie obserwować, czy wszystko idzie dobrze. Nadto jest wiele kontaktów i sygnałów świetlnych (około 90). Na jednego człowieka to trochę za dużo. Jeżeli coś się zepsuje w jednej maszynie, cała linia staje". Tylack zmuszony był podjąć się innej pracy, gorzej płatnej niż przed wprowadzeniem automatyzacji.

Ta analiza psychologiczna potrzebna była do odpowiedzi na pytania: Czy praca operatora w automatyce jest trudniejsza niż praca wykwalifikowanego robotnika w przemyśle niezautomatyzowanym? Czy potrzebne są wyższe kwalifikacje?

Otóż większość badań przeprowadzonych w ZSRR i w USA przemawia za tym, że praca operatorów wymaga mniejszych kwalifikacji zawodowych. Nie tylko jest mniej czynności, ale są one prostsze, wymagają tylko np. naciśnięcia kontaktu (robotnicy fachowi amerykańscy nazywają tych operatorów pogardliwie przyciskaczami guzików), do czego trzeba nie tyle większych wiadomości zawodowych i znajomości nauk teoretycznych, ile raczej pewnych zalet charakterologicznych (szybkość reakcji, dokładność oceny sytuacji itp.)

Bright (zob. odsyłacz 7 na str. 25) wspomina nawet, że u niektórych przemysłowców amerykańskich motywem wprowadzenia automatyki było pozbycie się trudności kadrowych i możność zatrudnienia robotników mniej kwalifikowanych, a więc tańszych. Podobne wyniki dają się skonstatować w przeprowadzeniu automatyki w administracji. W jednym z amerykańskich towarzystw ubezpieczeń okazało się po wprowadzeniu automatyzacji, że wymagała ona zatrudnienia czterech „programistów" i analizatorów o wysokich kwalifikacjach, natomiast dla 56 zatrzymanych dawnych pracowników administracyjnych kwalifikacje okazały się aż nadto wystarczające. Taki jest przeciętny wynik analizy, od którego mogą być odchylenia w pewnych rodzajach przemysłu.

Jeżeli natomiast chodzi o personel zajęty przy utrzymywaniu i naprawie maszyn automatycznych, to tu potrzebni są wysoko kwalifikowani robotnicy, tym bardziej że urządzenia automatyczne mają tyle przyrządów elektronicznych i złożonych systemów kontroli, że np. eletrotechnik potrzebuje specjalnego przeszkolenia.

Reasumując możemy stwierdzić, że dla zasadniczego problemu: jak zapobiec degradacji zawodów, brakowi zainteresowania i monotonii wskutek podziału pracy i rosnącej specjalizacji, automatyzacja przedstawia rozwiązanie o tyle korzystne, że nie jest połączone z pracą monotonną, może wzbudzić zainteresowanie pracowników, choć dla pewnych ich kategorii sprowadza nawet obniżenie wymagań.

Jeśli zważymy, że automatyzacja wymaga bardzo wielkich kosztów inwestycyjnych i nie nadaje się do wszystkich rodzajów przemysłu, to zrozumiemy, że w naszych warunkach, w których rozwój automatyzacji musi być powolny, a przeważająca w naszym przemyśle produkcja indywidualna i małoseryjna połączona jest nieuchronnie z podziałem pracy i wszystkimi jego społecznymi skutkami, automatyzacja stanowić może tylko drobną cząstkę w rozwiązaniu trapiącego nas problemu.

5. CZY PODZIAŁ PRACY I POSTĘP TECHNIKI IDĄ W KIERUNKU STWARZANIA PRAC CORAZ PROSTSZYCH?

Problem ten, transponowany na potrzeby kształcenia zawodowego, przybiera w krajach kapitalistycznych formy ostrego konfliktu, z którego dotychczas nie znaleziono wyjścia. Z jednej bowiem strony szkolnictwo zawodowe domaga się — i słusznie — aby kształcono całego człowieka, przyszłego obywatela państwa, a więc przygotowania podstaw teoretycznych (nauka matematyki i nauk przyrodniczych, nauki humanistyczne) w stopniu zależnym od poziomu i celu szkoły, z drugiej — przemysł wobec rozwoju techniki i nieodłącznej z nim specjalizacji i rozdrabniania pracy na proste czynności, dające się wyuczyć w krótkim przeciągu czasu, kładzie nacisk na możliwie szybkie i tanie wyszkolenie pracownika. Skoro — jak widzieliśmy — automatyzacja jest wyjściem częściowym i dającym się tylko powoli realizować w naszych warunkach, czy nie ma innego rozwiązania tego problemu, które przecież będzie rozstrzygające dla przyszłości szkolnictwa zawodowego i coraz liczniejszych szeregów młodzieży wstępującej do życia gospodarczego. Próba znalezienia rozwiązania tego palącego problemu będzie przedmiotem naszych dalszych rozważań.

Można by je wprawdzie widzieć w następującym wyjściu. Skoro w rozwoju techniki nieunikniony jest podział pracy i złączone z nim takie jej uproszczenie, że może ona być wykonana przez robotników wyszkolonych w bardzo krótkim czasie bez żadnego przygotowania teoretycznego, to szkoła zawodowa, stojąca na stanowisku kształcenia pełnego człowieka, a nie tylko „robota", powinna tym bardziej realizować program pełnego

kształcenia teoretycznego i społecznego (zwłaszcza w naszym ustroju). Gdy fabryka żąda coraz mniej, szkoła powinna żądać coraz więcej[8]. W zasadzie nie można odmówić słuszności takiemu rozumowaniu, ale w rzeczywistości dążyłoby ono do dalszego pogłębienia istniejących przeciwieństw między celami przemysłu, co byłoby z niewątpliwą szkodą dla obu. Co więcej, dla młodzieży byłaby to niedźwiedzia przysługa. Trzeba bowiem zważyć, że przejście ze szkoły do fabryki jest punktem newralgicznym w rozwoju młodego pracownika, szczególnie gdy z opiekuńczej atmosfery rodziny i szkoły przechodzi do obcego mu środowiska pracy. To wyjście do świata, w którym wszystko jest nowe i odmienne od dotychczasowego otoczenia, gdzie młody człowiek musi odpowiedzieć zgoła innym wymaganiom fizycznym i psychicznym, będzie trudniejsze i pełniejsze rozczarowań, skoro zobaczy, że balast teorii, na który taki nacisk kładła szkoła, nie znajduje zupełnie zastosowania w prostych, powtarzających się i monotonnych czynnościach przy maszynie lub aparacie.

Wydaje się, że wyjście z tej trudnej sytuacji istnieje w innym zupełnie kierunku. Przede wszystkim musimy sobie zadać pytanie, czy tendencje w kierunku coraz większego podziału pracy i rozdrobnienia jej na coraz mniejsze elementy są istotnie cechą rozwojową techniki. Przy głębszej analizie rzecz wygląda nieco inaczej. Zasadnicze cechy rozwoju form pracy w nowoczesnym przemyśle są następujące:

a) podział pracy na poszczególne elementy;
b) wprowadzenie maszyn i narzędzi do wykonywania tych elementów;
c) planowanie i przygotowanie pracy na tych maszynach.

Zrazu wszystkie te elementy wykonywali kwalifikowani robotnicy, z biegiem czasu jednak zatrudniano do prac pomocniczych przy obsłudze maszyn, urządzeń, aparatów — robotników pomocniczych, których liczba rosła z każdym rokiem. Kwalifikowani robotnicy byli to tokarze, kowale, wiertacze itd., których wykształcenie wymagało paru lat i w pewnej mierze (choć niezupełnie) odpowiadało kształceniu w zawodach rzemieślniczych. Natomiast kształcenie robotników pomocniczych trwało krótko i dlatego nazywano ich robotnikami przyuczonymi, w odróżnieniu od robotników kwalifikowanych, których rodzaje zrazu odpowiadały mniej więcej zawodom rzemieślniczym.

Jaka była różnica między tymi dwoma kategoriami robotników? Niełatwo ją określić, czego najlepszym dowodem jest, że w różnych krajach rozróżnianie opierano na różnych podstawach, najczęściej na różnym czasie kształcenia zawodowego. Dla robotników kwalifikowanych czas ten wynosił 3—3½ roku, dla przyuczonych — od paru dni do 2 lat, zależnie od rodzaju pracy. W miarę mechanizacji przemysłu liczba rodzajów prac, wykonywanych przez robotników przyuczonych,

[8] I. Szaniawski l. c. s. 38.

rosła niepomiernie szybko. W niektórych krajach, gdzie prace nad klasyfikacją zawodów były bardziej zaawansowane, okazało się, że liczba (tradycyjnych) zawodów kwalifikowanych sięgała paruset, liczba prac przyuczonych — dziesiątek tysięcy. Wskutek tego praca robotników przyuczonych obejmuje całą gamę różnorodnych zajęć, od prostych, wymagających tylko kilku ruchów, do takich, które połączone są z wysiłkiem umysłowym, niewiele mniejszym od wysiłku cechującego pracę kwalifikowanego robotnika. Kryterium czasu kształcenia jako miara odróżniająca pracę robotników kwalifikowanych od przyuczonych jest zawodne, wiadomo, że zdolniejsi uczniowie uczą się szybciej, mniej zdolni powolniej. Mimo to tradycje rzemieślnicze utrzymują się do dnia dzisiejszego. Zapytajmy robotnika kwalifikowanego, co robi, czym jest, a odpowie natychmiast, że jest murarzem, cieślą, tokarzem, frezerem itd., bo w tych określeniach mieści się nie tylko tradycja, ale i bogaty zakres czynności i umiejętności związanych z tym zawodem. Natomiast robotnik lub robotnica przyuczona nie odpowie na to samo pytanie, że jest „nawijaczem", „pakieciarką", „nalewaczem" (dla bardzo wielu prac przyuczonych nie mamy nawet w naszym przemyśle nazw), ale raczej, że pracuje w fabryce silników, radioaparatów, w zakładach farmaceutycznych itp. Jest to dowodem, że w porównaniu z tradycją rzemieślniczą nie są one uważane za „zawody", ale za zajęcia stanowiące raczej coś od nich niższego czy gorszego.

Przyjrzyjmy się paru analizom prac robotników przyuczonych, biorąc pod uwagę, że są one skrócone, a nadto słowa nigdy nie mogą dokładnie oddać warunków, tempa, metody pracy itp.

P a k o w a c z k a (w wytwórni mydeł): Trzeba mydła owinąć papierem, obwiązać sznurkiem albo przykleić nalepki. Chodzi tu głównie o zorganizowanie sobie pracy, przygotowanie materiałów w odpowiednim położeniu, o ruchy szybkie i pewne.

S p a w a c z (spawanie drutów): Dwa cienkie druty w płomieniu do siebie zbliżyć. Trzeba tu bystrej obserwacji i dokładności. Wprawdzie ruchy są stosunkowo proste, ale przebieg spawania trzeba w ściśle określonym momencie przerwać, i to z wielką precyzją czasu.

N a w i j a c z k a: Na małe szpule nawija się cienkie druty izolowane. Szpule obracają się szybko, przy czym trzeba uważać na dokładne ułożenie obok siebie drutów i zauważenie błędów izolacji. Praca wymaga bardzo szybkich ruchów, delikatnego dotyku, ostrości wzroku, skoncentrowanej uwagi, szybkiej reakcji.

W y g i n a c z b l a c h y: Blachy zgięte do siebie pod kątem należy za pomocą kleszczy tak wyrównać, aby oba ich ramiona tworzyły kąt prosty. Robotnik musi dokładnie uwzględnić zachowanie się materiału. Wysiłek skierowany na materiał za pomocą narzędzia musi być tak wymierzony, aby uzyskać przewidywany kształt, przy czym wysiłek ten nie może być zawsze tej samej wielkości, tylko przy każdej blasze musi być inny. Do

tego trzeba trwałej uwagi, dobrej oceny wymiarów na oko, pewności ruchów i wrażliwości zmysłu kinestezyjnego.

Nawijacz silników elektrycznych: Chodzi tu o nawijanie zwojów drutów na korpus silnika. Trzeba tu znać dobrze symbole zawarte w instrukcji i każdy zwój wykonać podług przepisanego schematu. Trzeba wiedzieć, gdzie i w jaki sposób należy izolację drutów wzmacniać. Aby zmieścić w rowkach korpusu przepisaną liczbę drutów, trzeba nie tylko dużej zręczności, ale i obserwacji wielu szczegółów. Schematy nawijania zmieniają się zależnie od typu silnika, a nawijanie musi być wykonane na różnych typach. Trzeba tu dużego namysłu i inteligencji, aby opanować ułożone schematy i samodzielnie je realizować.

Przytoczono tu parę przykładów prac robotników przyuczonych w tym celu, aby dać obraz różnorodnych i coraz większych wymagań psychofizjologicznych dla wykonywania tych prac. Wszystkie one jednak są na pozór powtarzające się i monotonne, a cała rozmaitość czynności potrzebnych do ich wykonania występuje tylko w ocenie tych, którzy znają wszystkie ich subtelności. Stąd pochodzi, że wiele ludzi nieobeznanych ze szczegółami i metodami tych prac (w tym często psychologowie i socjologowie) odnosi wrażenie, że są to roboty monotonne, proste i do wykonania ich nie trzeba większych kwalifikacji. Znany pedagog pracy J. Riedel[9] przytacza taki przykład: psycholog w dużej fabryce szukał takiej pracy, która byłaby najbardziej jednostajna i monotonna. Znalazł ją w pracy pakowaczki, która od wielu lat zawijała żarówki w papier, wkładała je do pudełka kartonowego i pudełko zamykała. Okazało się jednak, że sama pracownica nie uważała bynajmniej roboty tej za bardzo prostą, twierdziła bowiem, że żarówka, papier, pudełko są za każdym razem tak odmienne, iż trzeba ciągłej uwagi, aby te drobne różnice dostrzec i do nich dostosować sposób roboty.

Z tych kilku dowolnie wybranych przykładów wynika, że w pracach robotników przeważnie nie chodzi o mechaniczne wykonanie ruchów przepisanych, lecz wymagają one również wysiłku umysłowego i objawia się w nich pewne stopniowanie od prostszych do coraz bardziej złożonych, jednak te subtelne między nimi różnice i wielkość wysiłku umysłowego występują na jaw dopiero po dokładnej analizie tej pracy, dokonanej przy pomocy samego robotnika. Jeżeli do tego dodamy warunek dużej wydajności pracy, który stawia przemysł, tzn. czas wykonania wyrobu jest przepisany i praca musi być tak wykonana, aby nie było błędów w jakości, to zrozumiemy, że ze względu na wymagania fizjologiczne i psychologiczne nie każdy robotnik potrafi tę pracę dobrze wykonać. Robotnicy mniej zdolni wykonują ruchy niepotrzebne, niezręczne, wykazują widoczne napięcie nerwowe i niepewność w robocie.

[9] J. Riedel: *Arbeitspädagogik in Betrieb*. Essen 1958 s. 40.

Obserwacje robotników przeprowadzone przez szereg lat w różnych rodzajach przemysłu przez piszącego te słowa i jego współpracowników doprowadziły do wniosku, że różnice między pracą robotników kwalifikowanych a przyuczonych są płynne i nieraz trudno byłoby określić, do jakiej kategorii daną pracę zaliczyć. W wielu rodzajach przemysłu przejście od jednej do drugiej kategorii odbywa się w sposób niejako ciągły u jednego i tego samego robotnika. Np. w przemyśle papierniczym często robotnicy przyuczeni po dłuższej praktyce stają się kwalifikowanymi, w pracy ich chodzi nie o wyuczenie się prostych ruchów, ale raczej o umiejętności uruchamiania i obsługiwanina dużych agregatów maszyn papierniczych, do czego trzeba długoletniej pracy przy tych maszynach. W przemyśle chemicznym przeważają pracownicy aparatowi, których praca jest tylko w nieznacznym stopniu fizyczna i przeważnie polega na obserwowaniu, kontroli, regulacji i zapisywaniu odczytów (pomiarów) z przeznaczonych do tego przyrządów pomiarowych. Te funkcje służące do kontroli odbywających się wewnątrz aparatów i niewidocznych dla oka przebiegów chemicznych do niedawna były jeszcze (i są po części i teraz) powierzane robotnikom przyuczonym, którzy w długoletniej praktyce nabierali doświadczeń i z czasem stawali się „aparatowymi" majstrami itp. A więc i tu przejście od jednej do drugiej kategorii jest ciągłe i nieuchwytne.

A zatem zbyt jednostronna jest teoria, jakoby podział pracy i postęp techniki doprowadzały do prac coraz prostszych i łatwiejszych, do których wyszkolenia trzeba krótkiego czasu. Rzeczywistość jest bardziej złożona. Rozpatrywania nasze doprowadzają do następujących wniosków.

Postęp techniki, mechanizacji i automatyzacji odbywa się niejako w dwóch kierunkach: Z jednej strony podział pracy stwarza zadania coraz bardziej cząstkowe, tak iż okres pracy wykonywanej przez poszczególnego robotnika staje się coraz mniejszy. Ale z tego nie wynika bynajmniej, jakoby przy zmniejszonym zakresie praca stawała się coraz prostsza lub łatwiejsza (choć czasami tak może być). Stopień trudności pracy cząstkowej zależy nie tylko od więcej lub mniej posuniętego technicznego podziału na elementy, ale i od rodzaju wyrobu. Widzieliśmy na przykładach analiz prac przyuczonych robotników, że w przeważającej części nie polegają one na mechanicznych ruchach, ale w większym lub mniejszym stopniu połączone są z wysiłkiem umysłowym. Stąd wynika, że każda praca w przemyśle wymaga możliwie wszechstronnego wyszkolenia i przygotowania. Z drugiej strony nieustanny postęp techniki, mechanizacji i wprowadzanie coraz bardziej złożonych maszyn i urządzeń sprawia płynność przejścia między robotnikiem kwalifikowanym a przyuczonym, co dla robotników niższych kategorii zaszeregowania stwarza możliwości awansu do wyższych zaszeregowań.

6. PSYCHOLOGIA PRODUKCJI POTOKOWEJ

Przeprowadziliśmy analizę różnych form prac przemysłowych ze stanowiska technicznego i psychologicznego, z punktu widzenia wymagań psychofizjologicznych i postulatów szkolenia, ale pominęliśmy jedną formę — produkcję potokową, tj. pracę o wyznaczonym rytmie. Była i jest ona przedmiotem wielu badań psychologów, fizjologów, socjologów ze stanowiska człowieka wykonującego pracę i techników ze stanowiska wydajności pracy. O ile wśród techników panuje zgodność, że ta forma produkcji przyczynia się do zwiększenia wydajności pracy, o tyle wyniki badań uczonych humanistów, zajmujących się tymi problemami, są niejednolite, czasami nawet sprzeczne. Oto co pisze o produkcji potokowej znany uczony Wiener[10], jeden z twórców cybernetyki: „Jest coś poniżającego w zaprzężeniu człowieka do galery i użyciu go jako źródła siły pociągowej. Ale takim samym poniżeniem jest przydzielić robotnikowi w fabryce robotę ciągle powtarzającą się, która pochłania może nie więcej niż jedną milionową część zdolności jego mózgu". Innego zdania są niektórzy psychologowie niemieccy, którzy na podstawie rozmów z robotnikami stwierdzają, że kobiety lubią przeważnie tego rodzaju pracę monotonną, przy której minimalnie zwraca się uwagę na jej elementy, natomiast można rozmawiać i myśleć o czymś zupełnie innym.

Nie negując możliwości upodobań indywidualnych w pracy monotonnej, trzeba jednak stwierdzić, że produkcja potokowa prowadzi do jednostronnego obciążenia psychofizjologicznego organizmu człowieka. Trwałe powtarzanie tych samych ruchów (dochodzące do kilkunastu tysięcy razy w ciągu dnia roboczego) powoduje w skutkach swych znużenie i monotonię. Ruchy te często automatyzują się, to znaczy, przebiegają bez czynnego udziału świadomości, a w dodatku bez psychicznego przekonania o ich celowości. Z tego mogą wypłynąć ujemne skutki dla człowieka. Jeżeli bowiem umysłowe i uczuciowe motywy zamierają, praca staje się pusta i pozbawiona znaczenia, występuje nuda, a nawet wprost niechęć, rodzące sytuacje pełne konfliktu. Dwa najbardziej charakterystyczne czynniki wpływają na ten stan:

a) Przymus mechanicznego rytmu silny szczególnie tam, gdzie techniczne wyposażenie produkcji zawiera przesuwającą się taśmę[11], rytm ten wywołuje stały nacisk na tempo zachowania się podczas pracy. Taśma wskutek swego ciągłego ruchu staje się źródłem nacisku. „Wszystko się porusza, przez cały czas taśma jakby jedzie ku mnie" — mówi robotnik[12]. Jest rzeczą charakterystyczną, że jej działanie sprawia

[10] N. Wiener: *Cybernetyka i społeczeństwo*. Warszawa 1960.

[11] Może być forma produkcji potokowej bez ruchomej taśmy, jeżeli jeden robotnik drugiemu podaje skończony przez siebie półwyrób.

[12] Zob. sumienną pracę badawczą odnoszącą się do produkcji potokowej. Walker, Guest: *The Man on the Assembly Line*. Harvard University Press 1952.

trudności w pracy nie tylko w okresie przyzwyczajania się do ruchu taśmy, ale i później, już po przyzwyczajeniu się, ten nieustannie odbywający się ruch nie pozwala, aby go ignorować, i sprawia, że staje się czymś nielubianym. Około 30% robotników, z którymi Walker i Guest rozmawiali, twierdzili, że najbardziej znienawidzoną cechą produkcji potokowej, jest ów rytm poruszającej się taśmy. Byli wśród nich robotnicy, którzy już 15 rok w tej produkcji pracują, i oni również skarżyli się na ten „nacisk" (stress). Wprawdzie przy wykonywaniu każdej pracy istnieje pewien nacisk spowodowany chęcią uzyskania pewnego celu, ale robotnicy stwierdzają zgodnie, że w produkcji potokowej jest on tak silny, iż przeszkadza w ciągłym wykonywaniu pracy.

b) Powtarzalność i anonimowość pracy jest drugim charakterystycznym czynnikiem produkcji potokowej i powodem nieustannych skarg i narzekań robotników. „Nie chcę robić ciągle tego samego, gdyż w końcu staję się sam jak to narzędzie, przestaję funkcjonować jako człowiek i zamieniam się na »robota«" — mówili rozmówcy Walkera i Guesta. Rozbicie operacji na szereg prostych czynności i żądana ilość produkcji sprawiają, że kolejne czynności każdy z robotników musi bardzo szybko wykonywać. Ta szybkość irytuje wykonawców. Brak zainteresowania do prostych i nieustannie powtarzających się czynności stwarza uczucie anonimowości w pracy, którą każdy pierwszy lepszy może wykonać. Skarżą się na to prawie wszyscy, którzy w produkcji tej pracują. Możliwość awansu jest bardzo mała ze względu na zbyt wąską specjalizację [13].

Czy istotnie nie ma ratunku dla tych nowoczesnych „galerników pracy"? Czy muszą oni być na całe życie przykuci do tych prostych i monotonnych ruchów, wykonywanych w przymusowym tempie przesuwającej się taśmy? Pytanie bardzo ważne nie tylko dla ustalenia kierunku szkolenia zawodowego, ale i dla przyszłości systemu produkcji potokowej. Jeżeli bowiem prawdą jest — a wszystko w ustroju kapitalistycznym zdaje się za tym przemawiać — że produkcja potokowa wpływa na degradację znaczenia fachowości, na brak zainteresowania z powodu monotonii pracy, a nawet na gwałtowny wzrost nerwic i zaburzeń psychicznych [14], to mamy tu do czynienia z zasadniczym przeciwieństwem. Sfery techniczne twierdzą i wykazują za pomocą ścisłych obliczeń, że produkcja potokowa (także i masowa) jest połączona ze wzrostem wydajności pracy i powinna być w jak najszerszej mierze stosowana, tym bardziej że szkolenie, dostosowane do potrzeb tych rodzajów produkcji, jest szybkie i tanie, gdy się je

[13] Więcej o produkcji potokowej ze stanowiska psychologii i socjologii pracy znajdzie czytelnik w dziele G. Friedmanna: *Maszyna i człowiek, problem człowieka w cywilizacji maszynowej*, przekład z francuskiego, Warszawa 1960, Książka i Wiedza s. 145 i n., jak też w książce *Wiedza o pracy ludzkiej*, Warszawa 1959 Książka i Wiedza.

[14] Występowanie stanów chorobowych psychicznych w związku z pracą stanowi problem społeczny pierwszorzędnej wagi i przedmiot badań higieny psychicznej.

ogranicza wyłącznie do operacji wykonywanych przez robotników. Psychologowie i socjologowie znowu twierdzą, że produkcja potokowa (przeważnie i masowa) prowadzą do braku zainteresowania, uczucia monotonii, a nawet do zaburzeń psychicznych — co wszystko w ostatecznym efekcie zmniejsza wydajność pracy, a więc stawiają pod znakiem zapytania obliczenia techniczne i uważają te formy produkcji za nieekonomiczne.

7. ROZWIĄZANIE PROBLEMU WSKAZUJE NAM — ROBOTNIK

Spróbujmy zreasumować rezultaty naszych rozpatrywań. Skonstatowaliśmy, że nie można uważać podziału pracy jako tendencji prowadzącej jedynie do coraz większego rozdrobnienia i rozproszkowania (jak to nazywa Friedmann) czynności wykonywanych przez robotników. Gdyby bowiem tak było, musiałaby ciągle wzrastać liczba robotników przyuczonych, a maleć liczba robotników kwalifikowanych. Tymczasem tak nie jest, liczba robotników kwalifikowanych stale wzrasta, przesuwa się tylko ich główne pole działania z bezpośredniej produkcji do działów pomocniczych (przygotowanie produkcji, narzędzi, naprawa i konserwacja maszyn itp.). Widzieliśmy, że w niektórych gałęziach przemysłu robotnik zaczynający swą karierę od pracy przyuczonej ma przed sobą perspektywę rozwojową objęcia szerszego zakresu i stania się robotnikiem kwalifikowanym i w ten sposób prace proste i łatwe stają się dla niego stopniem do podejścia wzwyż, do prac trudniejszych, wymagających wyższych kwalifikacji. Z drugiej jednak strony nie da się zaprzeczyć, że takie formy produkcji, jak potokowa i masowa, prowadzą istotnie do rozdrobnienia prac, zmniejszania kwalifikacji i do tych wszystkich skutków psychologicznych, o których mówiliśmy.

Ustrój kapitalistyczny stara się różnymi sposobami tym skutkom przeciwdziałać. Niewątpliwie usiłowania te zasługują na uwagę i w naszym ustroju. A więc równolegle do rozwoju produkcji masowej i potokowej powstaje prąd w kierunku kształcenia robotników nie tylko w jednej operacji, ale w kilku pokrewnych, aby przez to wprowadzić większą rozmaitość robót wykonywanych. W produkcji potokowej jest to potrzebne ze względu na konieczność zastąpienia robotników, którzy są z jakichś powodów nieobecni i psują w ten sposób jej funkcjonowanie. Nie wspominamy tu o takich środkach, jak muzyka podczas pracy, jak wprowadzanie racjonalnie rozłożonych przerw w pracy dla odpoczynku, mimo iż są one ze wszech miar godne polecania. Ale są to wszystko tylko półśrodki, których celem jest złagodzić przykre następstwa związane z monotonią pracy, w żadnym razie jednak nie mogące ich usunąć. Nawet skrócenie pracy i organizowanie lepszego wykorzystania wolnego czasu, mimo całej ich doniosłości społecznej, z natury rzeczy przenosi ciężar problemu z pracy, jako czegoś, co w istocie swej jest niegodne czło-

wieka, do szukania rekompensaty poza pracą. Nie znaczy to, abyśmy nie mieli i u nas uwzględniać tych tendencji, wręcz przeciwnie, zasługują one na jak najszersze zastosowanie. Ale jeżeli chodzi o ich efekt psychologiczny w kierunku zainteresowania robotnika pracą i techniczny w kierunku wzrostu wydajności pracy, to trzeba na ogół stwierdzić, że jest on niewielki i skargi robotników nie ustają.

A zatem problem, który na początku postawiliśmy, nie jest wprawdzie tak ogólny, jak to się przeważnie przedstawia, i nie cały przemysł rozwija się w kierunku prac coraz prostszych i łatwiejszych, ale w pewnych rodzajach produkcji niewątpliwie tendencja taka na obecnym etapie istnieje.

Czy istnieją możliwości rozwiązania tego problemu w warunkach ustroju socjalistycznego? Możliwości takie nasunęło w sposób zupełnie nieoczekiwany badanie wieloletnie przodowników pracy, obserwacje ich i rozmowy z nimi. Sam fakt, że pojawili się robotnicy, którzy samorzutnie opierają się na własnych doświadczeniach, udoskonalili sposoby swojej pracy, czy to w kierunku ilościowym (liczba wyrobionych sztuk na jednostkę czasu), czy też jakościowym, zasługuje na jak najgorliwsze studium. Wielkie przedsiębiorstwa kapitalistyczne próbują — przeważnie bezskutecznie — pobudzić racjonalizatorskie pomysły zdolniejszych robotników za pomocą bodźców natury materialnej, a jednak robotnik boi się wyjść na zewnątrz ze swym pomysłem, aby nie stracić zajęcia, ulepszenia takie bowiem upraszcza i ułatwia pracę, a przez to pozwala wykonać innym, mniej kwalifikowanym robotnikom. Przodownik pracy w naszym ustroju jest to człowiek niezwykle ciekawy i wart psychologicznych i socjologicznych studiów. Wielu z nich to prawdziwi fanatycy pracy, którzy niezrażeni trudnościami mają prawdziwą pasję twórczą w odniesieniu do swych osiągnięć. A trzeba zważyć, że tych trudności jest niemało. Trudności sprawiają im towarzysze pracy, żywiący podejrzenie, że skutkiem ich ulepszeń może nastąpić podwyższenie norm pracy, starają się więc na różne sposoby powstrzymywać ich w rozgłaszaniu ulepszeń. Trudności sprawiają im często inżynierowie i technicy, na których spada dodatkowy trud oceny skuteczności tych ulepszeń i obliczenia ich efektu ekonomicznego. Ileż to razy spotyka się taki przodownik z mylną oceną swej działalności! Oto przykłady z życia wzięte. Aktywiści związkowi zwołują narady po „linii" samorządu robotniczego w sprawach podniesienia wydajności pracy fabryki. Przodownik pracy N. N. zabiera głos w sprawie swego ulepszenia, ale przewodniczący zebrania przerywa mu, argumentując, że tu nie chodzi o jego jednostkową pracę, ale o pracę całego zakładu, i zasypuje go masą odnośnych liczb statystycznych. Oczywiście przodownik ów zamilkł i więcej w zebraniu udziału nie brał, wskutek czego zaczęto go uważać za maniaka, który nie wychyla nosa poza swoją indywidualną robotę. Nie zdawano sobie sprawy z tego, że od takich maniaków zależy przyszłość i postęp.

W innym zakładzie trzeba było ściągać ludzi na zebrania produkcyjne czy to w sprawie wykonania planu, czy zapobieżenia absencji, czy też w sprawie innych problemów, choć było tam wielu zdolnych robotników i przodowników pracy. Ale kiedy jeden z inżynierów w myśl zasad nauki o pracy przedstawił zalety i perspektywy sposobów wykonywania pewnych robót przez przodowników, temat ten tak zelektryzował zebranych, a szczególnie przodowników, że zwykli milczkowie dyskutowali przez parę godzin, spierając się zawzięcie o to, czyj sposób roboty jest lepszy.

Przykładów takich przytoczyć można by więcej. Co ważniejsze, większa część ulepszeń, wprowadzonych przez przodowników, odnosiła się do prac niezbyt skompolikowanych, na pierwszy rzut oka raczej prostych i monotonnych. Dla przodowników nie tylko nie były one monotonne, ale wręcz przeciwnie, stanowiły tak wielkie pole zainteresowania, że nawet nieodzowna powtarzalność tych prac była lżej znoszona. I tu leży klucz do zrozumienia odmiennego nastawienia robotnika w ustroju socjalistycznym do pracy. Skoro przodownik nie potrzebuje żywić obawy, że straci zajęcie, gdy zdradzi tajemnicę stosowanego przez siebie sposobu pracy, skoro ustawy gwarantują mu prawo zajęcia się problemami fabryki, wówczas budzi się w nim prawdziwe zainteresowanie pracą i każda na ten temat rozmowa, dyskusja, analiza roboty rozwiązuje milczące dotąd usta. Cała rzecz w tym, aby potrafić przemówić do robotnika językiem jego pracy, a wtedy on od razu wyczuje, że rozmówca jest w tej dziedzinie fachowcem, który nie tylko krytycznie potrafi ocenić, co nowego wniósł dany przodownik, ale może i nasunąć pewne sugestie co do dalszych ulepszeń.

Spełnia się tak w sposób niezwykle prosty teoria Marksa, według której stosunek człowieka do pracy przez niego wykonywanej jest dwustronny. Z jednej strony człowiek przez swą pracę przekształca przyrodę, z drugiej — praca przekształca człowieka. Praca w warunkach ustroju socjalistycznego, w którym robotnik przestał być obiektem wyzysku, a stał się równorzędnym z kierownictwem zakładu pracownikiem, rodzi inne ustosunkowanie się do roboty i każe inaczej patrzeć na rolę i znaczenie najprostszych nawet czynności produkcyjnych. W tych warunkach rośnie silnie zainteresowanie pracą, rodzi się twórczość nowych, ulepszonych metod pracy, będących owocem indywidualnych wysiłków pracownika. W tych warunkach nie można mówić o ujarzmieniu człowieka przez postęp techniki, skoro ten postęp tworzą inżynierowie przez konstrukcję nowych maszyn, a robotnicy przez wprowadzenie nowych metod pracy. Stwarza się w ten sposób tak wielkie perspektywy dla rozwoju pracy, że nie może być mowy o wrogim przeciwieństwie „człowiek — maszyna" tak charakterystycznym dla ustroju kapitalistycznego, gdyż człowiek staje się jako twórca nowych metod panem maszyny w całym tego słowa znaczeniu.

Można by wprawdzie temu przeciwstawić pogląd, że perspektywy te

odnoszą się wyłącznie do przodowników, a więc do pracowników o wyjątkowych zdolnościach, których jest zwykle bardzo mało w stosunku do reszty robotników. Ale i to niezupełnie jest prawdziwe. Powstała w Związku Radzieckim, a niesłusznie obecnie zarzucona, metoda Kowalowa polega właśnie na tym, aby ze sposobami pracy zdolniejszych pracowników zaznajomić całą załogę, lub tych, którzy wykonują tę samą pracę co przodownicy, i wykształcić ich w tych nowych sposobach. Tak więc nowa metoda pracy staje się udziałem wszystkich, którzy zapoznają się z jej technologią, biorą czynny udział w jej wprowadzeniu w życie, poznają jej zalety nie z gołosłownych argumentów, ale z własnego doświadczenia. W stosowaniu metody Kowalowa do wielu różnych zakładów pracy i w różnych przemysłach miałem wypadki, w których robotnicy, sami wypróbowując niejako na swojej skórze nowe sposoby pracy, wnosili w nią indywidualne zmiany, a nawet i ulepszenia. A były to prace dla laika bardzo proste i na oko łatwe. Czy można więc mówić o tym, że te roboty, proste i rozdrobnione, w myśl podziału pracy, zmieniają człowieka na „robota", odbierają mu wszelkie zainteresowanie i degradują jego godność i umiejętności, skoro inicjatywa robotnika stwarza tu najpiękniejszy owoc jego twórczości?

Tak to robotnik wskazuje nam kierunek, w którym powinno iść rozwiązanie problemu rzekomego przeciwieństwa między techniką a człowiekiem. Stwarza on nowe formy kultury pracy, przestaje być niewolnikiem maszyny, wznosi się na poziom wyższy od „robota", do wykonywanych przez siebie czynności mechanicznych i ruchów nieraz automatycznych wprowadza element wysiłku umysłowego. Różnica między pracownikiem tak zwanym fizycznym i tak zwanym umysłowym staje się coraz bardziej płynna.

Nie trzeba jednak sądzić, aby te przemiany odbywały się same niejako, w sposób łatwy. Kultura pracy wymaga długotrwałej i starannej pielęgnacji. Jeżeli nie ma ona być dziełem nielicznej elity robotniczej, ale ma przeniknąć szerokie masy pracujące, to potrzebna jest współpraca nauki i planowego wykorzystania jej wyników. Szczególnie chodzi tu o naukę pracy, pomoc ze strony nauk technicznych, fizjologii, psychologii i socjologii. Główną przyczyną, dla której kultura pracy, a zwłaszcza ruch przodownictwa pracy u nas w ubiegłym okresie upadły, było to, że nie zainteresowali się nią inżynierowie mający bezpośredni kontakt z produkcją, a fizjologowie, psychologowie, pedagogowie i socjologowie nie byli do współpracy z nimi odpowiednio przygotowani. Toteż ruch ten, po początkowym swym rozwoju bardzo pożytecznym (szczególnie w przemyśle włókienniczym i szczególnie tam, gdzie stosowano metodę Kowalowa), spadł do rzędu czysto formalnego naśladownictwa metod radzieckich, a współpracę robotników z inżynierami zupełnie pomijano. Wreszcie i to ustało i cały ten ruch zostawił wśród ro-

botników niesmak niesolidnej roboty. Obecnie z trudem nawracamy do lekkomyślnie porzuconych form.

Zdawałoby się na pozór, że cały ten ruch przodowników i współzawodnictwa, jego wzloty i upadki interesują w pierwszym rzędzie przemysł, natomiast ze szkołą zawodową ma on mniej wspólnego. Szkole zawodowej, której celem jest kształcić młodzież w różnych pracach i udzielać jej wiadomości teoretycznych związanych z zawodami, może ten ruch być nawet obojętny. Taki sąd byłby jednak mylny. Współzawodnictwo może przynieść dobre owoce na terenie szkoły, gdyż i wśród uczniów trafiają się zdolniejsi, niejako przodownicy, którymi trzeba się szczególnie zająć i otoczyć opieką ich rozwój.

Przodownicy pracy w przemyśle i w innych dziedzinach życia gospodarczego wprowadzają ulepszenia na podstawie swej długoletniej praktyki. Od uczniów szkół zawodowych nie można tego wymagać ze względu na ich brak doświadczeń praktycznych. Natomiast jest inna przyczyna, dla której szkoła zawodowa powinna tym problemem się zająć.

8. NAUKA O PRACY PODSTAWĄ METODYKI SZKOLENIA

Mam wielki szacunek dla pracy tak zwanych nauczycieli zawodu w naszym szkolnictwie zawodowym. Ponieważ sam przez długie lata pracowałem w tym szkolnictwie, poznałem ich ofiarne wysiłki celem przelania w uczniów swej wiedzy i swej praktyki, często w trudnych warunkach, na przestarzałym parku maszynowym w braku nowoczesnych narzędzi i urządzeń itp. Ale trzeba przyznać, że stali oni niejako na szarym końcu wśród nauczycieli, tkwili w ograniczonym empiryzmie. Mało zajmowano się dydaktyką nauczania zawodu, każdy z tych nauczycieli opierał się na metodzie pracy nabytej w ciągu swej praktyki w przemyśle, różnej dla różnych rodzajów przemysłu.

Dziś sytuacja się zmieniła. Dzięki metodzie Kowalowa, która zmusiła do głębszej analizy pracy zawodowej, a przede wszystkim dzięki rozwojowi nauki o pracy, uzyskaliśmy teoretyczne podstawy dla postawienia szkolenia zawodowego na wyższym poziomie naukowym, możemy dostarczyć nauczycielom zawodu metodyki i dydaktyki kształcenia w pracy, ważnej dla każdego rodzaju pracy, dla każdej gałęzi przemysłu czy w ogóle życia gospodarczego. Dlatego też nauka o pracy powinna stanowić obowiązkowe studium dla nauczycieli zawodu w szkołach zawodowych, dla majstrów w przedsiębiorstwach. Tak samo powinni szczegółowo zapoznać się z nią nauczyciele szkół zawodowych, również powinna ona stanowić przedmiot wykładów na wyższych uczelniach technicznych (w niektórych częściowo ma to miejsce). Ze względu na ścisłą łączność tej nauki z politechnizacją szkolnictwa powszechnego, jak też z nauczaniem robót ręcznych, powinna ona być

przedmiotem nauczania w odpowiednim zakresie także dla nauczycieli szkół powszechnych. Dla zdolniejszych nauczycieli otwiera się tu szerokie pole do samodzielnych badań, do ulepszeń metodycznych w nauczaniu pracy, gdyż jest to dziedzina stosunkowo nowa, naszym sferom pedagogicznym dotychczas mało znana. W tym celu byłoby konieczne opublikowanie podręczników nauki o pracy, na odpowiednich poziomach dostosowanych do szkół zawodowych, zakładów kształcenia nauczycieli, uczelni skademickich. Nauka ta ma — moim zdaniem — wszelkie szanse rozwoju w Polsce, gdzie jest przecież dużo nauczycieli chętnych do opanowania rzeczy nowych, przynoszących postęp w nauczaniu. Opanowanie podstaw tej nauki znalazło w Polsce wyraz we wspomnianej już i stosowanej przez prof. Kotarbińskiego prakseologii [15]. Prakseologia jest to nauka o pracy, o poziomie najbardziej uogólnionym, odnoszącym się do wszelkiego działania. W miarę jak zacieśniamy zakres badań nie do każdego działania, tylko np. do pracy zawodowej, otrzymujemy naukę o pracy zawodowej, o pracy w przemyśle maszynowym, chemicznym, o pracy tokarza, montera itp. Przy Polskiej Akademii Nauk istnieje Pracownia Ogólnych Problemów Organizacji, której głównym zadaniem jest rozwijanie teoretycznych podstaw prakseologii. Przy Towarzystwie Naukowej Organizacji i Kierownictwa w Warszawie założona została Komisja Nauki o Pracy ze względu na ścisły związek tej nauki z organizacją pracy. Książka i Wiedza wydaje wspomnianą już poprzednio Bibliotekę Nauki o Pracy. Nie ulega wątpliwości, że i uniwersytety, a zwłaszcza ich wydziały pedagogiczne, będą musiały w niedalekiej przyszłości zająć się bliżej tą nauką lub poszczególnymi naukami, jak psychologia pracy, pedagogika pracy itd.

Co nowego wnosi nauka o pracy, a w szczególności jej dział pedagogiczny (pedagogika pracy) do metodyki kształcenia zawodowego? Oto ważniejsze jej osiągnięcia.

1. Kształcenie zawodowe rozwinęło się z kształcenia rzemieślniczego opartego na tradycji. Dziś jednak tradycja nie wystarcza, gdyż większa część prac wykonywanych w przedsiębiorstwach powstała niedawno i ciągle w miarę postępu techniki powstają nowe prace. Nic więc dziwnego, że i metody kształcenia ulegają zmianom i dlatego konieczne jest opracowanie metod dostosowanych do ciągle nowych i zmieniających się prac. Może ono powstać tylko w oparciu o badania naukowe, których dostarcza nauka o pracy.

2. Tradycyjne szkolenie rzemieślników nie wystarcza także i dlatego, że nowoczesne nauki o człowieku stwierdzają, jak silnie wydajność pracy zależy od wykształcenia „całego" człowieka, od jego rozwoju. Wiadomości, umiejętności i sprawność zawodowa muszą być uzupełnione

[15] Prof. T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie.* Łódź 1955 Zakład im. Ossolińskich.

przez rozwój osobowości ucznia. Dlatego od nauczycieli zawodu w szkole, od majstrów w przemyśle trzeba wymagać nie tylko fachowości i doświadczenia technicznego, ale także dokładniej znajomości metod wychowawczych, psychologii i pedagogiki. W tym celu nauka o pracy uwzględnia w pierwszym rzędzie nowoczesne osiągnięcia techniki, a równocześnie także wyniki badań fizjologii, psychologii, socjologii, pedagogiki pracy, jest ona ich syntezą.

3. Do niedawna kształcenie w pracy, czy to na maszynach, czy w obsłudze aparatów, polegało głównie na wpojeniu technicznych zasad funkcjonowania maszyn lub aparatów i urządzeń, a więc ograniczało się do technologii. Nauka o pracy dołącza do wiedzy technicznej nowy element, tj. kształcenie człowieka pracującego, chodzi tu więc nie tylko o to, jak funkcjonuje maszyna, ale także o to, jak pracuje człowiek tę maszynę „obsługujący". Stąd powstała nowa specjalność „inżynier pracy", posługujący się metodą badania pracy człowieka, ważną dla każdego jej rodzaju. Według niej możemy badać pracę człowieka przy maszynie w przemyśle maszynowym, przy aparacie w przemyśle chemicznym, przy montażu w przemyśle elektrotechnicznym, przy szyciu w przemyśle odzieżowym, w rozlewniach w przemyśle spożywczym itd.

4. Jest rzeczą jasną, że kształcenie w jakiejkolwiek pracy musi być oparte na gruntownej jej znajomości. Znajomość ta, wymagająca długoletniej praktyki, nie była dotychczas ujęta w żadne karby metodyczne. Nauka o pracy stworzyła metodę analizy pracy, która wymaga planowej obserwacji, sposobów jej wykonywania przez różnych robotników, dyskusje z przodownikami pracy, podziału danej roboty na poszczególne elementy, znajomości narzędzi i materiałów. W ten sposób systematycznie przeprowadzona analiza, obejmująca opis słowny roboty i wyniki obserwacji na specjalnie do tego celu ułożonych formularzach, dostarcza obiektywnego obrazu tego, co dotychczas w sposób bardzo nieokreślony oznaczamy słowem „praktyka". Analiza taka stanowi wynik myślowego opracowania czynności, wyjaśnienia jej części ważniejszych i mniej ważnych, trudności i błędów wykonywania, jak też wszystkich tych subtelności, które na pierwszy rzut oka umykają naszej uwagi, a jednak często rozstrzygają o wydajności pracy. W ten sposób materiały składające się na systematyczną analizę tworzą zespół doświadczeń praktycznych i teoretyczny obraz pracy, w którym ześrodkowane są długoletnie umiejętności praktyków, często nawet nieświadomie tkwiących w ich czynnościach.

9. PSYCHOFIZJOLOGICZNA ANALIZA SPRAWNOŚCI W PRACY

Jak określić tę właściwość robotnika, który wykazuje wysoką wydajność pracy, a więc czy to w pracy ręcznej, czy w obsłudze maszyn lub aparatów osiąga dużą ilość sztuk, kg, m^3 itd., wyrobu w dniu roboczym?

W literaturze zachodniej przyjęto określać ją mianem zręczności (ang.: skill). U nas utarła się nazwa nawyków w pracy i w szkoleniu młodych robotników — jak często się wyrażamy, chodzi o utrwalenie tych nawyków. Oba te terminy (zręczność i nawyki) nie oddają należycie istoty rzeczy: pierwszy nasuwa przekonanie, że chodzi tu o ruchy rąk, drugi — o nabycie pewnych przyzwyczajeń (stereotypów) tak, iż lepszym pracownikiem będzie ten, kto szybciej i trwalej przyzwyczajenia te nabędzie. Spróbujmy oświetlić to zagadnienie od strony nauki o pracy.

Chociaż literatura odnosząca się do zręczności, jak też nawyków w pracy jest olbrzymia, jednak ciągle za wiele jest na te tematy rozpatrywań ogólnikowych, a za mało badań eksperymentalnych, które — szczególnie w tym temacie — powinny posługiwać się metodami zapożyczonymi od fizjologii i psychologii pracy. Niektóre wnioski, do których dojdziemy w tym rozdziale, oparte są na badaniach przeprowadzonych w naszym przemyśle.

Zasadniczą metodą badania jakiejkolwiek pracy jest podział jej na elementy i badanie poszczególnych elementów, jak też wzajemnych ich do siebie stosunków. Nawet bardzo prosty element, jak np. włożenie nakrętki na śrubę, wymaga określonego następstwa różnych ruchów, np. prawa ręka porusza się w kierunku nakrętki, aby ją uchwycić, lewa ręka — w kierunku śruby, aby ją przytrzymać, po czym obie ręce poruszają się tak ku sobie, aby oba przedmioty do siebie zbliżyć i aby nakrętkę umieścić prostopadle do osi śruby, a wreszcie prawa ręka wykonuje ruch obrotowy nakrętką. Ale techniczna analiza ruchów nie wystarczy, gdyż ruchy są tu tylko zewnętrznym wyrazem przebiegów psychofizjologicznych. Np. gdy ręce dotkną obu przedmiotów, tj. nakrętki i śruby, nerwy sensoryczne (zmysłowe) wysyłają o tym wiadomość do mózgu, który z kolei wysyła rozkazy do nerwów motorycznych (ruchowych), aby mięśnie wykonały ruchy uchwycenia obu przedmiotów. W ten sposób w ciągu wykonywania pracy końce nerwów w stawach i mięśniach wysyłają nieustannie „sygnały" (wiadomości) do mózgu, a każdy z nich wywołuje „rozkaz" wzdłuż drogi nerwu motorycznego, wyzwalający różne ruchy palców, rąk, ramion, nóg itd. Rozstrzygającą rolę grają tu wrażenia i spostrzeżenia zmysłowe nerwów na powierzchni skóry (zmysł dotyku) w nerwach leżących głębiej w przegubach i mięśniach (zmysł kinestezyjny), przy czym poważną rolę gra zmysł wzroku (gdy nakrętka zbliża się do śruby, robotnik wzrokiem rozpoznaje, czy wzajemne położenie obu przedmiotów jest odpowiednie). W ten sposób ruchami, które wykonuje robotnik, kierują sygnały od poszczególnych zmysłów do centralnego układu nerwowego i instrukcje wysyłane od tego układu do mięśni celem wywołania poszczególnych ruchów, a sposób wykonania pracy zależy od rozpoznania, interpretacji i odpowiedniej reakcji człowieka. Z punktu widzenia fizjologii pracy można by powiedzieć, że to, co nazywamy zręcznością lub nawykami, polega na bodźcach zmysłów i odpowiedzi na nie

ze strony mięśni, np. rąk. Przedstawiliśmy ten fizjologiczny punkt widzenia w znacznym uproszczeniu, ale i on nie wyczerpuje zagadnienia.

Głos ma tu jeszcze psychologia pracy. Sensowne opracowywanie wielkiej ilości sygnałów pochodzących od zmysłów możliwe jest tylko przez odpowiednią organizację, to znaczy na pewne sygnały trzeba zwrócić szczególną uwagę, na inne mniejszą lub można je pominąć, jeszcze inne trzeba łączyć w grupy. Co więcej, sygnały przybywające równocześnie od różnych zmysłów trzeba koordynować — i tu właśnie ogromnie wiele znaczy doświadczenie robotnika. Obserwacje zdolniejszych robotników (przodowników) wykazują, że ta „organizacja", polegająca głównie na porównywaniu poprzednich sytuacji z obecną (np. w operacjach często powtarzających się, które stanowią większość prac w przemyśle), ma wpływ na wykonywanie czynności na „przyszłość". Innymi słowy, zdolniejszy robotnik, gdy dostanie wiadomość (sygnał) o jakimś zmienionym bodźcu (np. zmiana jakości materiału), przygotowuje odpowiednio zmienioną reakcję na ten sygnał, to znaczy zmianą odnośnego ruchu. Ta „antycypacja" w opracowywaniu odpowiedzi na sygnały odbywa się nie tylko w przestrzeni, tj. przez pewną określoną formę ruchu, ale i w czasie, tj. w odpowiednim rytmie. Tendencja do wykonywania ruchów rytmicznych cechuje właśnie sposób pracy przodowników. Tak np. doświadczony w koszeniu trawy kosiarz koordynuje ruchy rąk, ramion, pleców i nóg w jeden „rozmach" (jeżeli go tak nazwać można), a ruchami nogi wprzód akcentuje rytm tych ruchów. Doświadczenia wykazują, że rytm daje nie tylko lepszą organizację ruchów, ale także ich większą ekonomię, gdyż robotnik odczuwa mniejsze zmęczenie wykonując ruchy nierytmiczne i większe zadowolenie z pracy.

Spróbujmy te wspomniane tu pokrótce metody badań przenieść do praktyki, a w szczególności do analizy sposobów wykonywania pracy przez zdolniejszych robotników, gdyż sposoby te mają szczególne znaczenie dla rozwoju nauki o pracy w ustroju socjalistycznym. Obieramy w tym celu przykład zaczerpnięty z badań przeprowadzonych w jednej z fabryk przemysłu włókienniczego[16]. Obserwowaliśmy dla porównania pracę tkacza zdolnego, przekraczającego normę i tkacza drugiego nie dociągającego do normy. W przykładzie tym chodziło o zabieg wymiany czółenka. Gdy wątek szpulki zawarty w czółenku wyczerpuje się, trzeba zatrzymać krosno (automatyczne krosna zatrzymują się wtedy same), wyjąć czółenko ze szpulą pustą, włożyć przedtem przygotowane czółenko pełne i na powrót uruchomić krosno. Zabieg ten wykonują tkacze paręset razy dziennie, jest to typowa praca ręczna, dla obserwatora stosunkowo bardzo prosta i nie przedstawiająca szczególnych trudności.

[16] Bliższe szczegóły o tych badaniach zob.: Prace Instytutu Ekonomiki i Organizacji Przemysłu, zeszyt 4 *Badania metod pracy przodowników* i zeszyt 11 *Stosowanie metody F. Kowalowa w przemyśle polskim*. Warszawa 1952 Państwowe Wydawnictwa Techniczne.

Okazało się, że zabieg ten wykonują tkacze różnymi sposobami. Jak można by je przedstawić? Jest to zagadnienie metodycznie ważne i bardzo trudne do rozwiązania. Słowami bardzo trudno oddać tę pracę, fotografia przedstawia jeden tylko jej moment lub kilka momentów, film ze względu na czas tej pracy (2—4 sek.) zbyt szybko ją przedstawia, co najwyżej film zwolniony. Z powodu niemożności przedstawienia filmu na łamach „Ruchu Pedagogicznego", przedstawiamy dwie tabele, tab. 1 i 2, w których wzorem technicznego studium pracy zawarte są słowne krótkie opisy poszczególnych czynności i ruchów. Za przykładem techników radzieckich podzielono cały zabieg wymiany czółenka na 4 czynności, tj. zatrzymanie krosna, wyjęcie pustego czółenka, włożenie pełnego czółenka i uruchomienie krosna. Każdą z tych czynności podzieliliśmy dalej na ruchy, i to osobno ręki prawej i lewej. Jeżeli jakiś ruch wykonywany jest oburącz, podany jest w identycznym opisie dla ręki prawej i lewej. Ruchy wykonywane równocześnie znajdują się w tabeli na tym samym poziomie.

Jeżeli czytelnik zechce zadać sobie nieco trudu i przestudiuje tabele, to już samo zestawienie liczby ruchów obu robotników jest pouczające. Tab. 1 odnosi się do tkacza słabego, tab. 2 — do zdolnego. U tkacza zdolnego jest tych ruchów 13, u przeciętnego 20. Z tego widać, że sposób pracy tkacza pierwszego jest ekonomiczny, mniej nużący. Mylny zatem jest pogląd, jakoby tkacz zdolny, którego produkcja dzienna jest znacznie większa, męczył się więcej, raczej przeciwnie, tkacz przeciętny męczy się więcej, gdyż wykonuje o 7 ruchów za dużo. Ponieważ analiza ta wykonywana była w porozumieniu z obu tkaczami, którzy wynikami jej bardzo się interesowali, przedstawiliśmy im powyższe tabele, objaśniając ich znaczenie, i zadaliśmy tkaczowi zdolnemu pytanie, jak on tłumaczy to zjawisko, że jego praca zawiera mniej ruchów, a jednak powoduje większą wydajność. Np. czynność 2 (wyjęcie pustego czółenka) obejmuje tylko — jak z tab. 2 wynika — 2 ruchy, podczas gdy ta sama czynność u drugiego tkacza zawiera aż 8 ruchów. „To bardzo prosta rzecz — wyjaśnił ów tkacz — na podstawie waszej tabeli mogę to wytłumaczyć. Już przed zatrzymaniem maszyny przygotowuję sobie szybsze uchwycenie czółenka w ten sposób, że sięgam ręką do szufladki i trzymam ją tam, wyczekując, aż będę mógł czółenko uchwycić. Wskutek tego mogę zatrzymać krosno prawą ręką, a równocześnie lewą chwytam puste czółenko". (Istotnie oba te ruchy 2 i 3 są w tab. 2 na tym samym poziomie, tzn. równoczesne). Drugi tkacz zatrzymuje krosno prawą ręką (lewa ręka jest wtedy bezczynna) i następnie tą samą ręką chwyta czółenko.

Dlaczego przytoczono tu przykład, który się odnosi do drobnej tylko części prac tkacza? Bo ma on głębsze znaczenie. Z wyjaśnienia tkacza wynika, że mamy tu do czynienia z planowaniem pracy przez jej wykonawcę, który przewiduje ruchy mające nastąpić, i takiego planowania, aby ich sprawność była większa. Rozłożenie pracy

na elementy, przedstawienie robotnikowi wyniku tego rozłożenia w postaci tabeli i dyskutowanie porównawcze z pracą innego tkacza wyzwoliło w jego umyśle wyjaśnienie zjawisk zachodzących podczas pracy.

Tab. 1. ANALIZA PRACY TKACZA PRZECIĘTNEGO

Lp.	Ruchy ręki lewej	Ruchy ręki prawej
	Czynność 1. Zatrzymanie krosna	
		1. Zatrzymuje krosno
	Czynność 2. Wyjęcie pustego czółenka	
2.	Sięga do szufladki, z której ma wyjąć czółenko	
3.	Chwyta czółenko	4. Przesuwa się z drążka do szufladki
5.	Wypycha czółenko z szufladki	6. Chwyta wypchnięte czółenko
7.	Przenosi czółenko z szufladki na tkaninę	7. Przenosi czółenko z szufladki na tkaninę
8.	Odkłada czółenko na tkaninę	8. Odkłada czółenko na tkaninę
	Czynność 3. Włożenie pełnego czółenka	
9.	Chwyta pełne czółenko	9. Chwyta pełne czółenko
10.	Przenosi na pół drogi do szufladki	10. Przenosi na pół drogi do szufladki
11.	Przekłada czółenko z lewej ręki do prawej	12. Chwyta czółenko
13.	Sięga do klapki	14. Przenosi do szufladki
15.	Odsuwa klapkę	
16.	Trzyma odsuniętą klapkę	17. Wsuwa czółenko do szufladki
	Czynność 4. Uruchomienie krosna	
18.	Cofa się na tkaninę, ciągnąc nitkę z czółenka do rozporek	
		19. Cofa się na drążek
		20. Uruchamia krosno

Dla pedagogiki pracy ma ten przykład jeszcze dalsze znaczenie. Czynność wymiany czółenka, o którym tu była mowa, jest stosunkowo prosta i łatwa, a jednak trudno w suchym opisie oddać zainteresowanie tkacza i jego zadowolenie z tego, że drobny ten zabieg staje się przedmiotem dyskusji profesora z Warszawy z tkaczem z Łodzi. Wydaje się, jakoby takie przykłady nasuwały możliwość rozwiązania tego problemu, o którym poprzednio mówiliśmy, a o którego rozwiązanie zabiega bezskutecznie ustrój kapitalistyczny. M o t y w a c j a robotnika rozstrzyga o wszystkim, nawet najprostsza czynność, jeżeli wykonywana jest z z a i n t e r e s o w a n i e m, każe mu zapomnieć o dokuczliwych stronach roboty (np. powtarzalność tej samej czynności), gdyż wzbudza w jego umyśle

twórcze dążności do samodzielnego ulepszenia pracy, choćby najprostszej. Można by powiedzieć — stosując terminologię Marksa — że nie tylko człowiek zmienił tu swoją pracę, ale i praca zmieniła człowieka, wyzwoliła w nim dążności, które musimy postawić na równi

Tab. 2. ANALIZA PRACY TKACZA ZDOLNEGO

Lp.	Ruchy ręki lewej	Ruchy ręki prawej
	Czynność 1. Zatrzymanie krosna	
1.	Sięga do szufladki, w której ma zmienić czółenko, i trzyma nad szufladką rękę, czekając na moment odpowiedni do wymiany	
2.	Chwyta puste czółenko	3. Zatrzymuje krosno
	Czynność 2. Wyjęcie pustego czółenka	
4.	Wypycha czółenko z szufladki	5. Chwyta pełne czółenko
	Czynność 3. Włożenie pełnego czółenka	
6.	Sięga do szufladki	7. Przenosi pełne czółenko z tkaniny do szufladki
8.	Odsuwa klapkę	
9.	Trzyma odsuniętą klapkę	10. Wsuwa czółenko do szufladki
	Czynność 4. Uruchomienie krosna	
11.	Cofa się na tkaninę, ciągnąc nitkę z czółenka do rozporek	12. Cofa się na drążek
		13. Uruchamia krosno

z wytworami pracy umysłowej naukowców, inżynierów, twórców z dziedziny sztuki. Różnica jest tylko ta, że podczas gdy wytwory tych ostatnich wyrażają się w postaci książek, maszyn, obrazów, rzeźb itp., wytwór pracy robotnika jest mniej uchwytny, daje się z trudem utrwalić w jakiś sposób. Filozof rozmyślający nad tymi zagadnieniami mógłby wyciągnąć wniosek, że wytwory pracy robotników polegają na wiedzy nie operującej symbolami słownymi, jak większość nauk, ale operującej ruchami (przedmiot rozważań dla prakseologów). Jak logika bada prawa myślenia symbolami słownymi, tak nauka o pracy w dalszym swym rozwoju będzie mogła badać prawa rządzące ruchami, jako zewnętrznym wyrazem pracy. Nie trzeba przy tym zapominać, że takie same przykłady można by przytoczyć z różnorodnych dziedzin pracy nie tylko robotnika w przemyśle, ale i pracownika umysłowego w biurze, robotnika na roli, kierowcy pojazdu mechanicznego, sprzedawcy w sklepie itp.

10. PERSPEKTYWY ROZWOJU NAUCZANIA PRACY

Jak widzimy, badania naukowe rzucają na pracę ludzką światło, w którym zasadnicze problemy kształcenia w pracy przedstawiają się w odmienny sposób. Warto zreasumować ich wyniki.

1. Wyszliśmy z problemu, którego rozwiązanie napotykało dotąd trudności: jak pogodzić żądania przemysłu (a także innych dziedzin życia gospodarczego) w kierunku możliwie szybkiego wyszkolenia pracowników ściśle do tych prac, które będą w praktyce wykonywali, a więc ze względu na podział pracy, do robót prostych i łatwych, nie wymagających balastu teorii, z żądaniami szkoły, aby wykształcić w zawodzie pełnego człowieka umiejącego posługiwać się teorią (matematyka, nauki przyrodnicze, humanistyczne). W świetle naszych rozważań żądanie przemysłu jest w zasadzie niesłuszne i krótkowzroczne. Widzieliśmy bowiem, że nieustanny rozwój techniki doprowadza do coraz nowych prac (nowych asortymentów, nowych maszyn, a więc i nowych metod pracy). Już obecnie — chociaż postęp techniki u nas pozostaje w tyle za innymi krajami — spotykamy się coraz częściej ze zjawiskiem, że krótkowzroczni kierownicy naszych zakładów przemysłowych bronią się jak mogą przeciw wprowadzeniu nowych asortymentów i nowych wyrobów, wiedzą bowiem dobrze, że oznacza to — przynajmniej na pewien okres — zmniejszenie produkcji, pogorszenie jakości wyrobów i konieczność przeszkolenia robotników nauczonych tylko jednej pracy. Ale życie jest silniejsze od wąskiego kręgu myśli niektórych ludzi, toteż jesteśmy świadkami zmagań przemysłu z wadami jakości wyrobów, brakoróbstwem i podobnymi objawami.

2. Tym samym trzeba przyznać słuszność tendencji szkoły, aby kształcić pracownika wszechstronnie. Widzieliśmy na przykładzie analizy prostego zabiegu wymiany czółenka w krośnie tkackim, że każda, nawet najprostsza praca połączona jest z wysiłkiem umysłowym. Człowiek kształcony jednostronnie tylko w jednej operacji może wprawdzie dojść do wysokiej wydajności, jednak przy każdej zmianie wyrobu i metody pracy napotyka wielkie trudności. Natomiast jeżeli pozna głębiej warunki i prawidłowości pracy podczas jej nauczania, jeżeli nie zaniedba się przy tym rozwoju jego władz umysłowych, co jest w nauczaniu możliwe, wówczas osiąga się równocześnie dwa cele: a) zmienia się nastawienie robotnika do wykonywanej roboty, wzmaga jego zainteresowania, co znowu wpływa na wzrost wydajności, b) przejście na inną metodę pracy lub wykonanie odmiennego zadania roboczego często wskutek postępu technicznego czy to zmiany asortymentu odbywa się znacznie łatwiej przy połączonym wysiłku inteligencji i doświadczenia. Tak się przedstawia sprawa od strony produkcji. Od strony człowieka nie można pominąć tego, co w ustroju naszym szczególnie jest ważne, to jest korzystnego wpływu, jaki wszechstronne kształcenie zawodowe wywiera na osobowość pracownika, jego

społeczne zachowanie się, jego rolę w zakładzie pracy, co w ostatecznym rachunku też odbija się we wzroście wydajności pracy.

3. Nie wynika jednak z tego, jakoby żądania przemysłu były zupełnie nieuzasadnione. Doświadczenia praktyków, zwłaszcza w większych przedsiębiorstwach, niejednokrotnie stwierdzają, że wychowankowie szkół zawodowych wypadają w produkcji słabiej od uczniów przyuczonych w zakładzie pracy, lepiej dostosowują się do warunków pracy w fabryce. Przemysł przypisuje to zbytniej przewadze teorii w nauce szkolnej i zbyt małemu zwróceniu uwagi na samo wykonywanie roboty, a wielu inżynierów praktyków w rozmowie ze mną uskarżało się na wygórowane pretensje absolwentów szkół, którzy z racji swego przygotowania teoretycznego mieli jakoby wyniosły stosunek do samej pracy, zbyt nisko ją ceniąc. Nie należy wprawdzie takich zarzutów uogólniać, z drugiej strony nie można jednak przemysłowi wziąć za złe, jeżeli wśród zadań przyszłego pracownika na pierwszym miejscu stawia zadania produkcyjne.

4. Nie wynika również z tego, jakoby szkoła potrafiła zawsze wyjść obronną ręką z tego przeciwstawienia: teoria — praktyka. W nauczaniu pracy teoria nie powinna być czymś zupełnie odrębnym od samej pracy, ale musi być jak najbardziej z nią złączona, oświetlać jej metody, pomagać w trudnościach, jakie ona stawia. Tylko w takim ujęciu teoria staje się dla ucznia zrozumiała i wtedy potrafi go wychować na pełnowartościowego pracownika. Niestety, posegregowanie przedmiotów nauczania w szkole na praktyczne i teoretyczne sprawia, że przedmiotów teoretycznych uczą nauczyciele nie zawsze z praktyką produkcyjną złączeni, a naturalny związek teorii z praktyką urywa się ku wielkiej szkodzie nauczania. Powstają stąd dla szkoły bardzo trudne, a dla młodzieży nieraz tragiczne problemy: ucznia zdolnego w pracy, a nie wykazującego żadnych uzdolnień do nauk teoretycznych, i odwrotnie — ucznia uzdolnionego do teorii, a niezdolnego w pracy.

A więc nie „przemysł mniej, a szkoła więcej", tylko szkoła i przemysł w równej mierze powinny dążyć do tego, aby młodzi pracownicy, wchodzący do życia gospodarczego, byli tak przygotowani do zawodu, iżby stawali się pożyteczni na każdym stanowisku, na którym zostaną postawieni. Stanowiące u nas prawie regułę, pełne rozczarowań dla pracownika i trudne dla przemysłu przejście od szkoły do praktycznej pracy może i powinno być jak najbardziej złagodzone, jeżeli będziemy wszyscy — i teoretycy, i praktycy — pracować jak najusilniej nad udoskonaleniem metodyki szkolenia.

I tu właśnie nauka o pracy, a zwłaszcza jej dział pedagogiki pracy może nie tylko dostarczyć wypróbowanych metod, ale nadto stwarza perspektywy rozwojowe dla zdolniejszych nauczycieli w szkołach i majstrów w fabryce, którzy będą mogli nowe pomysły dydaktyczne wcielać w życie stosownie do ciągle postępującej naprzód techniki. Jest przy tym rzeczą szczególnie ważną, że metody te wprowadzone

przez naukę o pracy przynoszą pożytek we wszystkich dziedzinach, w których człowiek uczy się pracy. A więc nie tylko przemysł, handel, rolnictwo, komunikacja, usługi mogą z nich korzystać, ale i szkoły wszelkiego typu, w których w myśl zasad politechnizacji wprowadza się naukę robót ręcznych.

Trudno byłoby w artykule przedstawić, jakie prądy kształcenia powstały pod wpływem nauki o pracy, ograniczę się więc tylko do paru ważniejszych punktów. Odnoszą się one zarówno do zasad, jak i do metod kształcenia w każdej pracy. Punktem wyjścia jest ten problem zasadniczy, który poprzednio omawialiśmy, wpływu podziału pracy na takie rozdrobnienie robót, że stają się one bardzo proste i monotonne. Otóż jest rzeczą doświadczalnie stwierdzoną, że zainteresowanie pracą zależy w dużym stopniu od tego, w jaki sposób praca ta zostaje pracownikowi przedstawiona. Nauka o pracy umożliwia taki sposób przedstawienia, który w przeważającej większości wypadków budzi duże zainteresowanie uczniów i robotników, a nawet (u zdolniejszych) wywołuje reakcje, które mogą się później wyrazić w zainicjowanych przez nich drobnych lub większych ulepszeniach. Bez względu jednak na te reakcje pozwala on uzyskać, po odpowiednim okresie szkolenia, znacznie większą wydajność aniżeli inne metody szkolenia. Jeden z inżynierów pedagogów niemieckich, który przez wiele lat stosował takie szkolenie w przemyśle, tak określa jego główne cztery zasady:

a) w każdej pracy trzeba wyłowić jej istotę tak, aby uczniowie dobrze ją pojęli i zrozumieli jej znaczenie dla efektu pracy;

b) w każdej pracy należy zwrócić uwagę i wzbogacić wiedzę ucznia odnośnie do wszystkich czynników, które mogą wpłynąć na zmniejszenie wydajności albo i na jej ewentualne niebezpieczeństwo dla zdrowia. Bardzo często są to drobne szczegóły w danej robocie, ale uczeń musi umieć je zaobserwować i rozpoznać i tak sobie je przyswoić, aby wprost instynktownie mógł ich unikać;

c) w każdej pracy są elementy trudniejsze od innych, które sprawiają w praktyce wiele kłopotu, jest obowiązkiem uczącego rozpoznać te elementy i oddzielnie nie tylko je przedstawić, ale przede wszystkim cierpliwie z uczniami ćwiczyć ich wykonanie;

d) nauczanie pracy powinno tak się odbywać, aby każdy jego nawet najmniejszy odcinek, każda lekcja w szkole, każdy instruktaż w fabryce czy w miejscu produkcyjnym były połączone z kontrolą postępów (lub brakiem postępów) ucznia, i to w sposób możliwie obiektywny, które uczeń sam mógłby każdej chwili sprawdzić.

Już z tego wynika, w czym odbiega ono od tradycyjnych metod szkolenia, według których uczący pokazuje sposób pracy, a uczeń ma go naśladować. Nauczanie od samego początku nabiera cech — jeżeli tak można się wyrazić — dramatycznych, uczeń zaznajamia się z przebiegiem

pracy w różnych warunkach i okolicznościach. Zapoznaje się ze specyficznymi właściwościami pracy, których w tradycyjnym toku uczenia w ogóle nie zauważy, chyba kiedyś po dłuższej praktyce. Pokaz, choćby był najlepiej przeprowadzony i objaśniony przez instruktora, nie daje wyobrażenia o wszystkich specyficznych właściwościach pracy, gdy dla instruktora czy starszego robotnika przebieg ten tak się przemieniał w nawyki, że jest dla nich zrozumiały sam przez się i nie wymaga szczególnych uwag. A właśnie o te specyficzne właściwości najbardziej chodzi przy nauczaniu. Zarówno przy robotach złożonych, jak i prostych występują błędy i omyłki, które już przy nauczaniu trzeba planowo zwalczać, to znaczy, uczniowie muszą się ćwiczyć w ich rozpoznawaniu, a skutki ich muszą im być jasno wyłożone. To samo odnosi się do trudniejszych elementów, z których składa się każda praca, na nie powinno zwracać się szczególną uwagę, tłumaczyć ich istotę i przeprowadzać oddzielne ich nauczanie. Wreszcie dotychczasowe doświadczenia pedagogiki pracy dowodzą, że najsilniejszym motywem w uczeniu się pracy jest to, aby uczący się mógł stale i możliwie naocznie przekonywać się o postępach w nabywaniu wiedzy. Równocześnie dla uczącego kontrola taka jest niezbędna, gdyż dostarcza mu wskazówek, jak ma na ucznia wpływać, aby uzyskał żądany postęp.

Nauczanie takie przynosi korzyści zarówno uczniowi, jak i życiu gospodarczemu. Uczeń nabiera z góry uczucia pewności w wykonywaniu pracy, wskutek czego przechodzi do produkcji z doświadczeniem, które czyni go niezależnym od dobrej woli towarzyszy pracy czy majstra, czuje się lepiej w kolektywie produkcyjnym. Produkcja jego nabiera cech dobrej jakości, liczba błędów maleje tak, iż przemysł przestaje się obawiać nowych sił roboczych i nowych uczniów jako tych, którzy obniżają ilość i jakość wyrobów. Często wynika stąd skrócenie czasu szkolenia, a więc i mniejsze jego koszty, a ewentualne przestawienie produkcji na nowe wyroby odbywa się bez gwałtownych wstrząsów. Dla szkoły i dla praktyki powstaje w ten sposób możliwość gromadzenia bezcennych doświadczeń, które dotychczas były udziałem najzdolniejszych nauczycieli czy majstrów, z chwilą zaś gdy nauczyciele ci lub majstrowie ustępowali, doświadczenia ich bezpowrotnie znikały.

Metodyka tego nauczania rozwinęła się dziś w pewien system, którego poszczególne etapy obejmują: 1) techniczną analizę pracy, 2) psychologiczno-pedagogiczną analizę pracy, 3) ułożenie programu kształcenia, 4) właściwe nauczanie, 5) organizację przebiegu nauczania (tab. 3). Każdy z tych etapów ma przygotowane druki, formularze, szkice rysunkowe, teksty służące nauczycielowi za podstawę nauczania. W ramach artykułu trudno jest oczywiście omawiać to szczegółowo, trzeba więc poprzestać jedynie na wyliczeniu zawartym w tab. 3. Realizacja tej metodyki może być jedynie dziełem zbiorowego wysiłku ministerstw, poszczególnych

ośrodków metodycznych, działów szkolenia w zakładach pracy, a przede wszystkim nauczycieli pragnących doskonalić się w swojej specjalności. Zależnie od rodzaju i celu nauczania jedne etapy muszą być jeszcze dokładniej rozbudowane, aniżeli to podano w tab. 3 (np. dla kształcenia robotników o wyższych kwalifikacjach), inne mniej szczegółowo, jak np. techniczna analiza pracy w nauce robót ręcznych w szkole. Zakłady naukowe przy wydziałach pedagogicznych uniwersytetów, ośrodki metodyczne przy resortach powinny zająć się naukowym opracowaniem niektórych problemów, jak np. wymienione w dziale 5 (organizacja przebiegu nauczania) szkolenie instruktorów, zakładanie i ekwipowanie laboratoriów dla analizy pracy, gdyż przede wszystkim należałoby stworzyć kadry obznajmione z teorią i praktyką nauczania. Otwiera się tu szerokie pole dla systematycznych studiów w każdej dziedzinie nauczania pracy, czy to chodzi o szkoły zawodowe, czy o kształcenie młodych robotników, czy o podnoszenie kwalifikacji pracowników już zatrudnionych, czy też politechnizację szkoły ogólnokształcącej, czy wreszcie o samodzielne badania naukowe z dziedziny pedagogiki pracy. Nie chodzi tu o jakiś rewolucyjny przewrót w metodyce nauczania pracy, wielu zdolnym nauczycielom zapewne niektóre metody są znane i w praktyce stosowane, raczej chodzi o systematyczne ujęcie tego, co jest dobre w obecnym nauczaniu, i wprowadzenie postępów w myśl nowoczesnych osiągnięć nauki o pracy.

Tab. 3. ETAPY NAUCZANIA PRACY

1. Techniczna analiza pracy
   1. Ogólne warunki pracy
   2. Podział pracy na elementy
   3. Opis pracy
   4. Maszyny i urządzenia
   5. Surowce i ich właściwości technologiczne
2. Psychologiczno - pedagogiczna analiza pracy
   1. Psychologiczna analiza elementów pracy
   2. Specyficzne trudności i błędy w pracy
   3. Udział robotników w analizie
3. Problem kształcenia
   1. Umiejętności teoretyczne w związku z wydajnością pracy
   2. Instrukcje szkoleniowe
   3. Kolejność ćwiczeń
   4. Środki poglądowe w kształceniu
   5. Opis przebiegu kształcenia
4. Nauczanie pracy
   1. Pokaz i objaśnienia przebiegu pracy
   2. Pokaz i objaśnienia elementów
   3. Pokaz i objaśnienia całości
   4. Ćwiczenia w wykonywaniu pracy

5. Prowadzenie obserwacji przez instruktora
6. Ocena szkolenia przez instruktora
7. Współudział uczniów w ocenie
8. Przyrządy i urządzenia do ćwiczeń

5. Organizacja przebiegu nauczania

1. Szkolenie instruktorów
2. Personel szkoleniowy
3. Warsztaty szkoleniowe
4. Laboratoria analizy pracy

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

GRUPY NA WPÓŁ FORMALNE W KLASIE

WPROWADZENIE

Jest rzeczą znamienną dla współczesnej praktyki szkolnej, że zajmuje się ona głównie nauczaniem, natomiast daleko mniej uwagi poświęca kwestiom wychowawczym, zaniedbując w tym zakresie niezmiernie istotną z punktu widzenia przygotowania młodzieży do przyszłego udziału w życiu społecznym sprawę organizowania jej życia społecznego, wyrabiania nawyków i postaw sprzyjających zgodnemu współżyciu i efektywnej współpracy. Ten brak żywszego zainteresowania wychowaniem społecznym jest tym groźniejszy, że proces nauczania w swojej obecnej strukturze i kształcie organizacyjnym zawiera szereg czynników bądź nasilających u uczniów postawę konsumpcyjną i indywidualistyczną, bądź wprowadzających ich w system stosunków i zależności, które od strony zadań wychowawczych szkoły muszą być uznane za ujemne i destruktywne (solidarność uczniowska przejawiająca się w podpowiadaniu, ukrywaniu winy kolegi itp.).

Niski poziom praktyki szkolnej w zakresie wychowania społecznego znajduje pewne uzasadnienie w słabości naszej teorii pedagogicznej, a w szczególności teorii wychowania zespołowego.

Również i psychologia pedagogiczna nie przyszła praktyce wychowawczej ze skuteczną pomocą, nie przeprowadzając w okresie powojennym badań i analizy procesu i prawidłowości psychologicznych w wychowaniu społecznym.

W artykule niniejszym staram się, w oparciu o badania empiryczne, oświetlić jedno z ważnych dla praktyki wychowania zespołowego zagadnień, mianowicie problem małych grup w strukturze klasy szkolnej.

Na podstawie kilkuletnich doświadczeń pedagogicznych doszedłem do przekonania, że w ramach tradycyjnego systemu klasowego trudno w pełni i z powodzeniem realizować główne zadania wychowania społecznego, mianowicie formować u uczniów umiejętność współżycia i współpracy. Zauważyłem, że w klasie kierowanej w sposób tradycyjny, tj. w takiej, w której nauczyciel nastawia się głównie na nauczanie i na utrzymanie koniecznej dla nauczania dyscypliny, życie społeczne uczniów kształtuje się w sposób przypadkowy ze wszystkimi ujemnymi konsekwencjami tego stanu rzeczy.

Powstaje układ stosunków i działań wzajemnych, determinowany przez wzory i normy nie zawsze zbieżne z wzorem dobrego uspołecznionego ucznia. W układzie tym kształtuje się żywiołowa, swoista hierarchia społeczna. Tworzy się elita, formuje się margines społeczny składający się z uczniów odrzuconych, niepopularnych. Tego rodzaju hierarchia społeczna nie zawsze reprezentuje konstruktywny układ stosunków umożliwiający każdemu uczniowi wszechstronny rozwój.

W klasie kierowanej w sposób tradycyjny krystalizuje się żywiołowa polaryzacja, powstają grupki przyjaciół, przy czym węzłem łączącym

członków tych grup są nierzadko niezdrowe zainteresowania i wąskie interesy. Formują się i rzadko są świadomie likwidowane antypatie i antagonizmy indywidualne i grupowe rozbijające społeczność klasową. Silniejsi fizycznie nierzadko dokuczają słabszym, chłopcy zaczepiają dziewczęta.

Wzajemne oddziaływanie jest tu z reguły przypadkowe. Często uczniowie dobrzy w nauce, lecz mało odporni, dostają się pod wpływ zdemoralizowanych kolegów, i przeciwnie, uczniowie słabi w nauce i wykazujący ujemne cechy charakteru na skutek swobodnej gry sił w klasie nie dostają się pod wpływ tych uczniów, którzy mogliby dodatnio oddziaływać na ich zachowanie. Stosunki w takiej tradycyjnie pracującej klasie są z reguły dość powierzchowne i jednostronne. Brak tu przeważnie relacji wyżej zorganizowanych i czynnych wychowawczo: stosunków współodpowiedzialności rzetelnej, wzajemnej pomocy łączących się z wzajemnym pozytywnym oddziaływaniem wychowawczym.

W wyniku tych spostrzeżeń wyłonił się problem czynników i form organizacyjnych sprzyjających likwidacji negatywnych pod względem wychowawczym stosunków i formowaniu związków wychowawczo czynnych. Hipotezą roboczą, która zakreśliła ramy i plan eksperymentu, było, że organizacja w klasie mniejszych grup złożonych z 4—6 uczniów wspólnie uczących się i pracujących społecznie, grup, w których część uczniów powiązana jest bliższymi więzami, będącymi w pewnych wypadkach przedłużeniem zdrowych stosunków istniejących wśród uczniów, przyczynia się do tworzenia między uczniami związków czynnych wychowawczych, ułatwiając realizację zadań wychowania społecznego, głównie przez przekształcenie gromady klasowej w racjonalnie zorganizowane środowisko wychowawcze.

Grupę tego rodzaju, to znaczy grupę uczniów powiązanych określonymi relacjami rzeczowymi oraz utrzymujących bliższe kontakty osobowe, nazywam grupą na wpół formalną [1].

Zadaniem artykułu jest opisanie funkcjonowania grup na wpół formalnych w klasie, w szczególności w związku z: 1) analizą zjawiska identyfikacji ucznia z grupą, 2) analizą wpływu grupy na ucznia.

Na tle omówionych zagadnień uwydatni się problem psychologicznej, społecznej i wychowawczej wartości grup na wpół formalnych, który podejmujemy w końcowym rozdziale.

POWSTANIE GRUP, TREŚĆ PRACY, FORMY ORGANIZACYJNE

Eksperyment naturalny przeprowadziłem w ostatnim kwartale r. 1955/56 i w r. 1956/57 w kl. III i IV liceum pedagogicznego w R. W klasach tych byłem wychowawcą. Eksperyment polegał na zorganizowaniu w klasie grup składających się z 5—6 uczniów. Scharakteryzuję obecnie sposób i zasady organizacji grup oraz treść ich pracy i formy organizacyjne w r. 1955/56 i w r. 1956/57.

Istniały dwie zasadnicze możliwości zorganizowania grup albo przeprowadzić dobór członków do grup w sposób spontaniczny, żywiołowy, np. zapowiedzieć uczniom, że mogą sami dobierać się w grupach 6-osobo-

[1] Grupy formalne są to formacje społeczne celowo zorganizowane o określonej strukturze organizacyjnej, kompetencjach itp.; grupy nieformalne (informal) charakteryzują się więzią uczuciową łączącą jej członków. Do grup nieformalnych należy np. paczka rówieśnicza, zaprzyjaźnieni pracownicy biurowi itd.; do grup formalnych — oddział wojskowy. oddział fabryczny.

wych, albo po pertraktacjach z radą klasową przedstawić klasie projekt podziału na grupy. Wybrano ten drugi sposób, mając na uwadze zarówno negatywne momenty spontanicznego doboru, jak i pozytywne strony przemyślanego zorganizowania grup.

Wspólnie z radą klasową przyjęto następujące zasady organizowania grup: 1) grupy winny być mniej więcej „równoważne" pod względem wyników w nauce i postaw moralno-społecznych uczniów, 2) nie należy rozbijać uczniów powiązanych ze sobą zdrowymi węzłami przyjaźni, 3) należy uczniów powiązanych stosunkami destruktywnymi pod względem wychowawczym umieścić w różnych grupach, 4) należy tak dobierać skład grup, aby uczniowie słabi w nauce, niezdyscyplinowani znaleźli się w towarzystwie uczniów pozytywnych. Rzecz jasna, że nie zawsze powyższe cztery zasady mogły być łącznie zastosowane, niemniej jednak stanowiły one pewne ramowe wytyczne w toku dobierania członków do grup.

Na lekcji wychowawczej 9. IV. 56 zapoznano uczniów szczegółowo ze sprawą podziału klasy na grupy, omawiając ich zadania, formy organizacyjne i konkretną pracę. Wskazano, że grupa będzie podstawową jednostką organizującą uczniów w klasie, że członkowie grupy będą wspólnie pracowali społecznie, wspólnie odrabiali lekcje. Pewne tematy będą przydzielone do opracowania grupowego. Członkowie grup będą siedzieli koło siebie. Między grupami zorganizuje się współzawodnictwo w nauce, pracy społecznej i w zachowaniu. Za złe zachowanie członków grupy, niedostateczne wyniki w nauce lub słabą pracę społeczną cała grupa otrzyma ocenę ujemną. Podobnie będzie z pozytywami. Pracę społeczną ocenia się w skali 0—10. Oceny za pracę społeczną będzie proponowała rada klasowa, a klasa będzie je zatwierdzała [2]. Zwycięskie grupy będą nagradzane, np. otrzymają bezpłatne bilety do kina.

W r. 1955/56 istniało między grupami współzawodnictwo w nauce i dobrym zachowaniu. Jeśli chodzi o treść życia grupowego, to w r. 1955/56 na pierwszy plan wysuwało się wspólne przygotowanie lekcji, pomoc w nauce oraz dodatnie oddziaływanie na zachowanie kolegów z grupy.

W r. 1956/57 w związku z tym, że pięciu uczniów odeszło z klasy, zmieniono nieco skład grup, kierując się wszakże przy ich tworzeniu podobnymi zasadami jak w roku poprzednim. Jeśli chodzi o naukę, to z języka polskiego, jak i pedagogiki przerobiono niektóre tematy systemem grupowym. Grupy co miesiąc obejmowały inny odcinek pracy społecznej (redagowanie gazetki ogólnoszkolnej, nadawanie audycji z radiowęzła szkolnego, opieka nad czystością klasy, prowadzenie sklepiku szkolnego, kontakt ze społeczeństwem). Funkcje grupowego były zmienne, to znaczy, co miesiąc inny członek grupy zostawał grupowym. Praca społeczna w r. 1956/57 odgrywała większą rolę w życiu grup niż w poprzednim roku. Współzawodnictwo międzygrupowe dotyczyło pracy społecznej i nauki.

METODY BADAŃ

W toku eksperymentu zastosowałem metodę systematycznej obserwacji zachowania uczniów ze szczególnym uwzględnieniem ich stosunków i działań wzajemnych w obrębie grup na wpół formalnych. Była to obserwacja uczestnicząca, gdyż jako wychowawca brałem żywy udział w życiu klasy, w pracy grup, służąc uczniom radami i wskazówkami. Dla zorientowania się, jak sami uczniowie oceniają pracę i funkcjonowanie g r u p i ich

[2] W r. 1956/57 oceny te proponowali grupowi.

wpływ na własne zachowanie, przeprowadziłem ankiety-wypracowania zachęcające uczniów do szczerego wypowiedzenia się. Pytania ankiet-wypracowań były na ogół pytaniami otwartymi i jako takie umożliwiały uczniom swobodne, szczegółowe odpowiedzi. Dla ilustracji kilka pytań i haseł ankietowych: *moja grupa, klasa IV po półroczu, stosunki społeczne w klasie, moje samopoczucie w klasie.*

Wartość uzupełniającą w badaniach miały protokóły z zebrań klasowych, sprawozdania funkcyjnych, wnioski pisane na zakończenie roku przez samorząd.

CHARAKTERYSTYKA KLASY

DANE OSOBOWE UCZNIÓW

	Ogólna ilość	Rok urodzenia					Zawód ojca				Miejsce zamieszkania					Przynależność do ZMP	Ubyło do chwili powołania grup
		1937	1938	1939	1940	1941	Rolnik	Robotnik	Rzemieśln.	Prac. umysł.	Miejscowi	Internat	Stancja	Dochodzący			
dziewczęta	38	5	8	12	9	1	32	2	1	3	6	18	1	13	1	37	1
chłopcy	9	—	3	5	1	—	6	2	—	1	3	—	—	6	1	9	—

Stosunek większości uczniów do nauki na początku roku był w zasadzie pozytywny. Do uczniów, których cechował lekceważący stosunek do nauki, należało: pięć dziewcząt i jeden chłopiec. Trzy spośród dziewcząt przejawiały wyraźne zainteresowanie erotyczne, co utrudniało im skoncentrowanie się na nauce i było równocześnie źródłem trudności wychowawczych. Uczniowie przeważnie nastawieni byli na mechaniczną recepcję wiadomości, nie przejawiając większej samodzielności myślowej zarówno na lekcjach, jak i w toku pracy domowej. Z reguły odrabiali lekcje indywidualnie, nie pomagali sobie wzajemnie w nauce. W ciągu roku stosunek uczniów do nauki stał się bardziej racjonalny, uczniowie starali się odrabiać lekcje w sposób bardziej samodzielny i przemyślany. Ściślejsza współpraca i pomoc wzajemna nie wystąpiły w szerszych rozmiarach do czasu powstawania grup.

Stosunek do pracy społecznej, na początku roku dość zdawkowy i raczej niechętny, na skutek systematycznej i ciekawej pracy oraz stałej kontroli znacznie się poprawił w ciągu roku. W klasie dużą aktywność przejawiali członkowie rady klasowej. Współpraca między uczniami układała się na ogół dobrze. Nie wszyscy jednak uczniowie zostali uaktywnieni, spora część uczniów była bierna i nie przejawiała większego zainteresowania działalnością społeczną i zagadnieniami ogólnoklasowymi.

Charakterystycznym rysem był podział uczennic na „internat" i „miejscowych". Dziewczęta z internatu były bardziej zżyte, solidaryzowały się ze sobą w różnych wystąpieniach na forum klasowym i wyraźnie przeciwstawiały się miejscowym. Te ostatnie, jakkolwiek nie współżyły ze sobą tak blisko, jak dziewczęta z internatu, wykazywały w wielu wypadkach (np. gdy chodziło o ustalenie godzin w bibliotece, terminu zajęć kółek) znaczną jednomyślność. Oddzielne ugrupowania stanowili chłopcy oraz uczniowie dochodzący.

Do konstruktywnych więzi w klasie należały stosunki między M.E. a G.A., S.K. a Ch.T., *W.W.* a *N.T.*[3]. Niezdrowe zainteresowania łączyły takich uczniów, jak P.B., K.W., S.J. (internat), P.M. i J.A. (miasto). Również zastrzeżenia z wychowawczego punktu widzenia budziła przyjaźń między J.W. a *K.Z.*, która przeszkadzała tym uczniom w nauce. Grupy przyjaciół i bliższych kolegów przejawiały pewną tendencję do izolowania się od reszty klasy.

Stosunki antagonistyczne trwalsze istniały między P.B. a *K.Z.* Oprócz uczniów uczestniczących w życiu klasy z własnej inicjatywy i znajdujących się niejako w jego centrum pięć uczennic nieśmiałych wyraźnie przejawiało lęk przed życiem zbiorowym.

Na początku roku zarysowało się wyraźne zróżnicowanie pozycji społecznej uczniów. Silną pozycję posiadały uczennice koleżeńskie, pewne siebie, dobrze ubierające się, pochodzące z bogatych rodzin. Pewną rolę w determinowaniu pozycji uczniów w klasie odgrywały niewątpliwie również: poziom umysłowy i wyniki w nauce.

Dla dopełnienia obrazu sytuacji wychowawczej i społecznej w klasie trzeba wspomnieć o rodzaju oddziaływania wychowawcy klasowego. Można je chyba określić mianem kierownictwa demokratycznego. Wychowawca żywo interesował się nauką i pracą społeczną uczniów. W początkowym okresie sam podsuwał uczniom pewne projekty i prace, z czasem jednak dbał o to, by uczniowie samodzielnie uchwalali plany działania i samorządnie decydowali o sprawach klasowych. Również i kontrola wykonania pracy początkowo przeprowadzona przez wychowawcę dość drobiazgowo, z czasem ustąpiła miejsca samokontroli uczniów. Wychowawca starał się wytworzyć w klasie atmosferę zaufania, życzliwości i wzajemnej pomocy. Nie ulega wątpliwości, że jednym z czynników wpływających na zmianę sytuacji społecznej i wychowawczej w klasie była treść i kierunek oddziaływania wychowawczego. Przed utworzeniem grup wychowawca nastawiał się głównie na pracę z aktywem. Uformowanie grup zmieniło siłą rzeczy ten system pracy na korzyść oddziaływania wychowawczego na całą klasę, a nie jak przedtem na jej przestawicieli.

IDENTYFIKACJA Z GRUPĄ

Przez identyfikację z grupą będziemy rozumieli taką postawę jej członków, która polega na solidaryzowaniu się z zadaniami wykonywanymi przez grupę, normami i wartościami w niej obowiązującymi, z jej członkami, łącząc się z dodatnim oddziaływaniem na nich. Postawa ta współwystępuje z poczuciem przynależności do grupy i stałym odnoszeniem się do niej lub inaczej — z traktowaniem jej jako własnej grupy, odniesienia[4]. Identyfikacja może mieć różne natężenie i może przejawiać się w różnych postaciach.

[3] Inicjały chłopców są oznaczone kursywą.

[4] Pojęcie grupy odniesienia jest powszechnie używane we współczesnej amerykańskiej psychologii społecznej. Jeden z czołowych jej przedstawicieli M. Sherif tak określa grupy odniesienia: „Są to grupy, do których jednostka odnosi siebie jako część składową lub do których pragnie się psychologicznie odnosić". (Zob. M. and C. Sherif: *An outline of social sociology*. 1956 s. 175). Inni autorzy, ujmując szerzej zakres tego pojęcia, mówią o pozytywnych i negatywnych grupach odniesienia, o grupach normatywnych, komparatywnych (zob. O. Klinebery: *Social Psychology*. 1956), co zmienia już wszakże treść tego pojęcia.

W grupach[5], w których część uczniów powiązana była silniejszymi więzami osobowymi, których płaszczyzna stosunków była szersza (grupy internackie) i które między innymi z tych przyczyn lepiej funkcjonowały (np. grupy II, VII), identyfikacja uczniów z grupą wystąpiła w większym natężeniu. Np. w grupie II przy wykonywaniu prac społecznych członkowie grup pracowali bez ociągania, dość starannie i systematycznie, nawzajem wpływali na siebie, zależało im, by grupa jako całość wypadła jak najlepiej. Fakty te świadczyły o znacznym stopniu identyfikacji z grupą. W grupach, w których więź między członkami była słabsza, a praca społeczna przebiegała mniej sprawnie (np. grupy V, VI), identyfikacja z grupą była słaba. I tak np. uczennica P.B. z grupy V kilka razy zgłaszała się do wychowawcy i wystąpiła na zebraniu klasowym, prosząc o przeniesienie jej do grupy II. Powiedziała ona: „Moja grupa istnieje tylko na papierze". Zachowanie P.B., jej częste uchylanie się od pracy społecznej w grupie świadczyło o tym, że stopień identyfikacji jej z grupą był bardzo niski.

Identyfikacja z grupą przejawiała się przede wszystkim we współodpowiedzialności za jej pracę społeczną, za zachowanie kolegów i ich wyniki w nauce. Uczniowie wspólnie przypominali sobie o terminie wykonania prac społecznych, razem planowali ich wykonanie i zgodnie współpracowali. Uczniowie z grup, w których identyfikacja z grupą była wysoka, np. z grupy II, VII, nie tylko wspólnie odrabiali lekcje i pomagali sobie wzajemnie, lecz i przypominali sobie o nieodrobionych lekcjach.

Przejawem identyfikacji z grupą była krytyka kolegów za uchylanie się od pracy społecznej. Krytyka ta wszakże nie była zjawiskiem zbyt częstym. I tak np. *N.T.*, grupowy grupy VI, na zebraniu klasowym 8. XI. 56 r. skrytykował S.J. za to, że nie chciała mu pomóc w organizowaniu audycji z radiowęzła szkolnego.

Jednym z wyrazów identyfikacji z grupą było podejmowanie przez niektórych uczniów prac, za których wykonanie grupa otrzymywała ocenę bardzo dobrą. Ustalił się bowiem zwyczaj w klasie, że za spontaniczne prace, nie przewidziane w planie, podjęte przez samych uczniów i wykonane solidnie grupa otrzymuje pozytywny stopień. I tak uczeń z grupy V *M.A.* (11. IV. 56) zgłosił się do przepisania kilku artykułów do gazetki, pragnąc w ten sposób „zarobić" dla grupy dodatnią ocenę.

Identyfikacja z grupą występowała w czasie zebrań klasowych, gdy oceniano pracę społeczną grup. Członkowie grupy niejednokrotnie zgodnie domagali się wyższej oceny niż ta, którą przyznawała im klasa, motywując to zwykle tym, że grupa nie gorzej pracowała od innej grupy, która otrzymywała wyższą ocenę lub ocenę równą.

Dość sporadyczną formą identyfikacji z grupą było systematyczne uzupełnienie przez uczniów grupy III zeszytów uczennicy F.H., która przez przeszło okres 2-miesięczny leżała w szpitalu. Uczniowie z własnej inicjatywy podjęli się przyjść w tej postaci z pomocą chorej koleżance. Poza tym utrzymywali z nią stały kontakt. Istotne jest to, że ta dość charakterystyczna forma identyfikacji wystąpiła w grupie, w której stosunki wzajemne między uczniami nie były silniej nasycone i pogłębione.

W wypadkach pewnych konfliktów grupy z innymi grupami, które bardzo rzadko się zdarzały, członkowie grupy solidaryzowali się z grupą i popierali wzajemnie.

[5] Omawiany w artykule materiał dotyczy przeważnie pracy grup w kl. IV w roku 1956/57.

WPŁYW GRUPY NA UCZNIA

Pomiar intensywności wpływu grupy na jednostkę nastręcza szereg trudności metodologicznych związanych z momentem: kto ocenia ten wpływ i jakimi kryteriami i metodami posługuje się.

Do sprawy można podejść dwojako: bądź od strony obiektywnej, bądź od strony podmiotowej. Rzecz jasna, że podejście obiektywne będzie miało większą wartość diagnostyczną. Podchodząc od tej strony do zagadnienia, przyjmiemy trzy empiryczne wskaźniki wpływu grupy: 1) zmiana niewłaściwego zachowania na lekcji pod wpływem grupy, 2) aktywizacja społeczna na skutek oddziaływania grupy, 3) poprawa stosunku do nauki na skutek perswazji i pomocy kolegów.

Grupy sprawnie funkcjonujące, np. grupa II, oddziaływały najsilniej na swoich członków.

Twierdzenie o silnym wpływie grup dobrych na uczniów potwierdza się, gdy rozpatrujemy węższy zakres ich działalności, np. pracę społeczną. Tu również na podstawie takich wskaźników, jak sposób partycypacji ucznia w pracach społecznych (chętny, niechętny), czas pracy, staranność, można było jednoznacznie ustalić, że grupy dobre wywierały na swoich członków daleko silniejszy wpływ niż grupy słabe. W grupie II uczniowie zostawali niekiedy nawet po kolacji, by np. redagować gazetkę, przepisywać artykuły itp. Jak świadczą obserwacje wychowawcy, członkowie tej grupy wykonywali prace chętnie i starannie. Inaczej było w takich grupach, jak grupa V, VI. Gdy grupy te miały wykonać pracę społeczną, trudno było członkom grupy „pozbierać się", pracę wykonywano w pośpiechu i na ogół niestarannie.

Wpływ grupy na uczniów można rozpatrywać również od strony jego zasięgu, uwzględniając ilość członków grupy objętych tym wpływem.

Wpływ grupy sprawnie funkcjonujących rozciągał się na wszystkich członków grupy lub na ich większość. Przeciwnie w grupach słabych. Tam aktywizowało się zaledwie dwóch lub trzech uczniów, inni pozostawali z reguły poza orbitą wpływu grupy.

Dotychczas omawialiśmy wpływ grupy na ucznia ujmując sprawę od strony przedmiotowej. Uczniowie przynależąc do konkretnej grupy, wspólnie ucząc się i pracując społecznie, doświadczali „na własnej skórze" wpływu grupy i związku ze swoją dojrzałością umysłową, wpływ ten wyraźnie uświadamiali sobie. Wychodząc z tych przesłanek, w ankiecie z 8. V. 57. zadaliśmy uczniom między innymi pytanie: „Jaki wpływ wywiera na ciebie klasa, a jaki grupa?" Dla określenia siły wpływu uczniowie mieli posługiwać się skalą pięciostopniową: 0 oznaczało brak wpływu, 5 — wpływ najsilniejszy. Na pytanie dotyczące siły wpływu grupy odpowiedziało 35 uczniów, na pytanie odnośnie wpływu klasy — 34 uczniów.

Średnie wpływu poszczególnych grup i klasy kształtowały się, jak widać na tabeli zamieszczonej na następnej stronicy.

Tabela pokazuje, że najsilniejszy wpływ grupy na ucznia istniał w grupie II, VII i I, a najsłabszy — w grupie IV, V i VI. Między siłą wpływu grupy a klasy nie ma ścisłej korelacji. Ogólnie biorąc, w grupach, w których siła wpływu grupy na jednostkę była większa, silniejszy również był z reguły wpływ klasy na jednostkę.

Średnia siły wpływu grupy wynosiła 2,85, średnia siły wpływu klasy — 3,44. Wynika stąd, że według subiektywnej oceny uczniów na większość z nich silniejszy wpływ wywierała klasa niż grupa.

Grupa	Średnia wpływu grupy	Średnia wpływu klasy
I	3,8	3,4
II	5	4
III	3,5	3,7
IV	0,6	3,6
V	0,8	3
VI	0,7	3
VII	4	2,8

Aby uzyskać rozpoznanie bardziej szczegółowe i uchwycić związki w ekstremalnych wypadkach, porównajmy oceny uczniów grupy II (najlepszej) i grupy V (jednej z najsłabszych).

Grupa	Uczniowie	Ocena siły wpływu	
		Grupy	Klasy
Grupa II	M. E.	5	4
	D. R.	5	4
	G. A.	5	—
	G. H.	5	4
	F. J.	5	4
	Średnia	5	4
Grupa V	C. T.	1	4
	J. J.	0	4
	P. H.	3	4
	M. A.	0	3
	W. W.	0	0
	Średnia	0,8	3

Tabela powyższa wyraźnie pokazuje, że pod względem siły wpływu grupy na ucznia grupa II zdecydowanie przewyższa grupę V (5 : 0,8). Grupa ta dominuje również nad grupą V, jeśli chodzi o siłę wpływu klasy na członków (4 : 3).

Porównawcza analiza oceny siły wpływu grupy i klasy w grupie II i V prowadzi do wniosku, że w grupie dobrze funkcjonującej uczniowie wysoko oceniają siłę wpływu grupy na siebie. Grupa słabo funkcjonująca wywiera znikomy wpływ na ucznia. Silniejszy wpływ wywiera na niego klasa. Na członków grupy dobrej zarówno grupa, jak i klasa łącznie wywiera silniejszy wpływ niż na członków grupy słabej.

Konfrontując dane dotyczące siły wpływu grupy na uczniów na podstawie ich subiektywnych ocen z siłą wpływu ujętą od strony przedmiotowej, stwierdzamy tu dużą zgodność. Z poprzednich naszych uwag wynikało, że najsilniej na uczniów wpływały grupy sprawnie funkcjonujące, mianowicie grupy I, II, VII.

Istnieje również wyraźna zgodność między ujęciem przedmiotowym i podmiotowym siły wpływu a charakterystyką grupy sporządzoną przez uczniów w odpowiedzi na hasło ankiety: „moja grupa" (8. V. 57). I tak uczeń *W.W.* z grupy V, słabo pracującej, nie wpływającej silnie na członków, stwierdza: „Moją grupę cechuje brak obowiązkowości, odpowiedzialności, brak szczerych chęci. Jest to najsłabsza grupa..." Siłę wpływu grupy na siebie ocenił na zero. Uczennica D.R. z grupy II, najlepszej, silnie oddziałującej na członków, pisze: „Pracę społeczną wykonujemy chętnie. W naszej grupie stosunki między uczennicami są przyjazne..." Siłę wpływu grupy na siebie oceniła ona na 5.

Reasumując dotychczasowe uwagi można stwierdzić, że zarówno na podstawie wyników metody obiektywnej, jak i subiektywnej najsilniej wpływały na uczniów grupy I, II, VII, a więc sprawnie funkcjonujące, w których istniała współpraca w nauce i działalności społecznej.

Jeżeli chodzi o zakres i treść wpływu grupy na jednostkę, to dotyczył on stosunku do nauki, pracy społecznej. Rozciągał się on również na postawę moralno-społeczną uczniów, na ich zdyscyplinowanie i uspołecznienie.

Jednym z ważnych zadań grupy było wspólne odrabianie lekcji i wzajemna pomoc w nauce. W grupach sprawnie funkcjonujących, rekrutujących się z wychowanek internatu (grupa II, VII), członkowie grupy odrabiali dość często lekcje razem, dyskutowali na temat spornych zagadnień, wyjaśniali sobie wzajemne wątpliwości itd. W związku z tym, że uczniowie w tych grupach przejawiali dość znaczną dojrzałość społeczną i zdawali sobie sprawę z ujemnych skutków niesamodzielnej pracy, odpisywanie zadań należało tu do rzadkości. W toku wspólnego odrabiania lekcji występowało zjawisko pewnego wzajemnego dopingu, który szczególnie dodatnio wpływał na uczniów opieszałych i niesystematycznych. Grupy przez dezaprobatę ucznia, gdy otrzymał on ocenę niedostateczną, zmieniały niejednokrotnie jego stosunek do przedmiotu. Dezaprobata ta nie miała charakteru wyraźnej wypowiedzi krytycznej, najczęściej występowała ona w formie zmiany i ochłodzenia stosunku grupy do ucznia.

Grupy wywierały również wpływ na postawę moralno-społeczną uczniów, ich zachowanie, zdyscyplinowanie i uspołecznienie. Ten wpływ występował szczególnie na lekcjach, np. w formie zwracania uwagi koledze z powodu niewłaściwego zachowania się. Wspólna praca i nauka sprzyjała zbliżaniu się uczniów do siebie, lepszemu wzajemnemu rozumieniu się, wyrobieniu u nich umiejętności współżycia i takich cech, jak zgodność, uczynność, takt.

Te walory oddziaływania grupy na jednostkę dostrzegali również sami uczniowie.

W ankiecie z 10. XI. 56 na pytanie „Jaki wpływ wywiera grupa na ucznia" odpowiedziało 32 uczniów. Stan ilościowy odpowiedzi dotyczących rodzaju wpływu[6] przedstawia tabela (na następnej stronicy).

Z tabeli wynika, że większość uczniów dostrzegała znaczny wpływ grupy na jednostkę szczególnie w zakresie nauki i zachowania.

Analizując odpowiedzi uczniów, stwierdzić trzeba, że uczniowie z grup przodujących wyraźniej dostrzegali wpływ grupy na ucznia. Większa część

[6] Ilość ocen jest mniejsza od liczby uczniów, ponieważ część uczniów pisząc o wpływie grupy uwzględniała tylko jego intensywność.

uczniów pisała ogólnie o wpływie grupy na podstawie obserwacji różnych grup, część pisała na podstawie doświadczeń z własnej grupy.

Dla ilustracji przytoczymy dwie odpowiedzi uczniów — S.D. (III): „Grupa wpływa na ucznia w ten sposób, że gdy uczeń z grupy źle zachowuje się lub nie przygotowuje do lekcji i »łapie« oceny niedostateczne, wówczas cała grupa występuje przeciwko niemu, zarzucając mu, że przez niego otrzymuje oceny niedostateczne, że grupa będzie ostatnia itp. To w dużym stopniu przyczynia się do tego, że każdy stara się pracować społecznie i dobrze się uczyć i zachowywać".

Charakterystyka wpływu	Ilość ocen
Dodatni wpływ grupy na naukę	16
Dodatni wpływ grupy na zachowanie	9
Wpływ grupy w zakresie pracy społecznej	1

D.R. (II): „Grupa w całości wpływa w dużym stopniu na członków. Nie tylko pod względem zachowania, ale i nauki. Grupa pomaga niejednokrotnie uzupełnić braki w wiadomościach, pomaga w nauce, a nawet zachęca lub po prostu zmusza do uczenia się. To przyczynia się do lepszych wyników".

PODSUMOWANIE

Wyniki eksperymentu przeprowadzonego w jednej klasie nie upoważniają do jakichś szerszych uogólnień. Aby mieć podstawę do stwierdzenia ogólniejszych zależności i prawidłowości, trzeba by dysponować niewątpliwie materiałem empirycznym dotyczącym funkcjonowania grup w kilku lub kilkunastu klasach. Spostrzeżenia i wnioski, jakimi zamykamy artykuł, należy potraktować jako wstępne hipotezy, które ulegną uściśleniu, rozbudowaniu i weryfikacji w toku dalszych badań empirycznych typu eksperymentalnego.

Zanim podsumujemy wyniki eksperymentu, ustalmy szkicowo istotne cechy grup, które były przedmiotem badań.

Jak wspomnieliśmy we wstępie, były to grupy na wpół formalne. Grupy te były celowo zorganizowane. Istotnymi przesłankami przy doborze członków do grup było skupienie w jednej grupie uczniów połączonych konstruktywnymi więzami osobowymi, dobrych i słabych w nauce, uczniów przykładnych i uczniów wyłamujących się z regulaminu — w celu stworzenia warunków dla dodatniego oddziaływania wzajemnego. Grupy funkcjonowały na płaszczyźnie rzeczowej; płaszczyznę tę stanowiło wspólne odrabianie lekcji i wspólna praca społeczna.

W wyniku przeprowadzonych badań zarysowuje się wyraźna zależność między funkcjonowaniem grupy a identyfikacją z grupą jej członków oraz między funkcjonowaniem grupy a wpływem jej na członków.

1. Sprawne funkcjonowanie grupy, wyższa jakość jej pracy społecznej, intensywna współpraca w nauce i dodatnie wzajemne oddziaływanie łączyły się z silniejszą identyfikacją z grupą jej członków.

2. Sprawne funkcjonowanie grupy wzmacniało siłę jej wpływów na jednostkę. Wpływ ten można ujmować bądź od strony obiektywnej, bądź od strony podmiotowej. Oba ujęcia wykazują dużą zgodność. Jeśli chodzi o podmiotową ocenę siły wpływu, to w grupach sprawnie funkcjonujących uczniowie oceniali wpływ grupy na siebie najwyższymi wskaźnikami, przy czym średnie tych wskaźników były wyższe niż średnie wskaźników wpływu klasy na uczniów. Fakt powyższy może pośrednio świadczyć o zmianie grupy odniesienia, grupą tą zamiast klasy staje się dla uczniów grupa na wpół formalna. Grupy sprawnie funkcjonujące oddziaływały na stosunek uczniów do nauki, pracy społecznej i na ich postawę moralno-społeczną.

Eksperyment naturalny wykazał, że prawidłowe funkcjonowanie grup zależy od dojrzałości, wyrobienia społecznego członków, ich obowiązkowości i umiejętności współpracy, od płaszczyzny ich wzajemnych stosunków i od nasycenia emocjonalnej więzi społecznej.

Grupy osiągające lepsze rezultaty w nauce i pracy społecznej składały się z uczniów bardziej dojrzałych społecznie, obowiązkowych, czujących się odpowiedzialnymi przed zespołem klasowym. Były to grupy internackie, a więc grupy, w których uczniowie kontaktowali się i współżyli z sobą nie tylko na lekcjach, lecz i poza szkołą.

Na tle dotychczasowych uwag rysuje się problem psychologicznej, społecznej i wychowawczej wartości grup na wpół formalnych w klasie.

Grupy na wpół formalne zaspokajają w mniejszym lub większym stopniu szereg istotnych potrzeb psychologicznych i społecznych ucznia, a w szczególności potrzebę stabilizacji identyfikacji z zespołem, potrzebę uczestnictwa i uznania społecznego. Wielu uczniom, szczególnie tym, którzy na skutek braku treningu społecznego lub z powodu zahamowań typu frustracyjnego nie biorą udziału w życiu społecznym klasy i na tym tle odczuwają poczucie osamotnienia, grupy umożliwiają nawiązywanie bliższych kontaktów z kolegami. W ten sposób poprzez zakotwiczenie w mniejszej grupie poprawia się ich samopoczucie, mogą zanikać frustracje i kompleksy, ustępując miejsce żywym uczuciom społecznym. Wszystko to ma niewątpliwie duży wpływ na wyprostowanie rozwoju społecznego uczniów wycofujących się z życia społecznego klasy lub odrzuconych przez klasę.

Grupy na wpół formalne dobrze funkcjonujące stają się zwartymi grupami społecznymi, przekształcając się w uczniowskie grupy odniesienia, których normy i wzory w sprzyjających warunkach silnie oddziałują na przekonania i zachowania uczniów. W grupach tych zacieśniają się i pogłębiają stosunki między uczniami, przy czym ze społecznego, jak i wychowawczego punktu widzenia ważne jest to, że są to stosunki równorzędne. Na podłożu rzeczowych stosunków z kolegami grupy formuje się jej nowa rola społeczna, która w wielu zakresach życia szkolnego może determinować zachowanie ucznia lub wpływać na zmianę dotychczasowego negatywnego zachowania. Rola ucznia klasy jest zbyt ogólna i nieokreślona w niektórych ważnych zakresach, rola natomiast członka węższej grupy społecznej splata ucznia systemem funkcji, powinności i poddaje go presji i działaniu grupy, z którą identyfikuje się, i dzięki temu może silniej, niż rola klasy, określać jego postawy, opinie i zachowanie. Utworzenie grup na wpół formalnych zastępuje żywiołową i swobodną grę sił w klasie przemyślanym z wielu punktów widzenia układem stosunków i działań wzajemnych. Z racji swojej struktury społecznej (w grupach dominują stosunki rzeczowe) grupy te nie przekształcają się w cia-

sne, partykularystyczne formacje uczniowskie. A więc istnienie grup na wpół formalnych w klasie nie obniża bynajmniej jej zwartości, lecz przeciwnie, podnosi ją, gdyż likwiduje spontaniczne podziały na uczniów dobrych i słabych, lubianych i nielubianych lub podziały bazujące na innych podstawach. Przemyślana konstrukcja grup na wpół formalnych w klasie umożliwia formowanie w niej pozytywnego układu stosunków społecznych i podnoszenia jej jednolitości.

Również niemałe wartości wychowawcze tkwią w pracy i funkcjonowaniu grup na wpół formalnych. Wartości te zazębiają się z wartościami psychologicznymi i społecznymi. Grupy na wpół formalne przyczyniają się do kształtowania u uczniów nawyków i umiejętności współpracy, uczą ich wspólnego podejmowania decyzji, rzeczowej dyskusji, uzgadnianie osobistych pragnień i potrzeb. Praca w grupie ogranicza postawę egoistyczną ucznia, formując u niego elementy postawy społecznej. Wszyscy członkowie grupy mają szerokie możliwości pełnej aktywizacji społecznej. Pozycja ucznia w grupie zależy głównie od jego udziału w życiu grupy, od przejęcia się jej zadaniami, od realnego wkładu pracy. Między uczniami — jak wspominaliśmy — kształtują się stosunki równorzędne, oparte na rzeczowej współpracy. Każdy ma możność wpływania swoją opinią na przebieg pracy, może wysuwać cenne pomysły bez obawy, że na skutek niewłaściwego układu stosunków zostaną one zapoznane bądź niedocenione. W grupach na wpół formalnych powstaje u uczniów poczucie współodpowiedzialności za pracę i ogólny poziom grupy, pojawia się wzajemne oddziaływanie wychowawcze prowadzące do zdyscyplinowania uczniów, aktywniejszego udziału w pracach społecznych i sumiennego odrabiania lekcji. U uczniów w związku z tym tworzą się pozytywne wzory osobowe. Grupy na wpół formalne przyczyniają się nie tylko do organizowania umiejętności współpracy i dodatniego wzajemnego oddziaływania. Również sprzyjają one powstawaniu u uczniów uczuć społecznych, wzajemnej życzliwości, zaufania, uczynności, krótko mówiąc — uczą ich zgodnego współżycia. Jak widać z powyższego, w grupach formują się stosunki społeczne czynne pod względem wychowawczym, wyżej zorganizowane.

To, co dotychczas napisaliśmy o pozytywnych grupach na wpół formalnych, nie świadczy bynajmniej, że w ich funkcjonowaniu nie mogą wystąpić elementy destruktywne, wypaczające istotny sens pracy tych grup lub hamujące ich pracę. W części empirycznej artykułu zostały wymienione niektóre z tych czynników. Należy do nich między innymi niewłaściwy dobór członków grupy, „nierównoważność" grup w klasie, konflikty międzygrupowe na tle ocen i współzawodnictwa, zamykanie się grup w ramach własnych prac i zadań i niedostrzeganie spraw ogólnoklasowych lub nieczułość na nie. Czynniki te nie należą do rzędu strukturalnych, są związane z błędami bądź zaniedbaniami ze strony kierownictwa pedagogicznego, i jako takie są usuwalne.

Pozostaje jeszcze do rozważenia sprawa, czy z punktu widzenia potrzeb społecznych, od strony warunków, w jakich będzie w przyszłości żył i pracował nasz wychowanek, koncepcja grup na wpół formalnych jest uzasadniona. Przeprowadzimy dowód w sposób pośredni. Zarówno grupy formalne, jak i nieformalne jako podstawa organizacji procesu wychowania społecznego nie gwarantuje w pełni osiągnięcia podstawowych celów wychowania społecznego, a więc wyrobienia u uczniów postawy społecznej i uformowania umiejętności współżycia i współpracy. W pierwszych praca z reguły ma charakter zadany, obowiązkowy, stosunki między

uczniami są luźne, powierzchowne i dorywcze. Brak tu silniejszego wzajemnego oddziaływania. Wpływ taki pojawia się w grupach nieformalnych, lecz nie zawsze ma on dodatni kierunek. W grupach tych współżycie często na podłożu zabawowym spycha na margines efektywną współpracę. Stosunki przyjacielskie przekształcają się nierzadko w fałszywą solidarność i w tak zwaną klikowość. Wysuwają się one na plan pierwszy, hamując często i udaremniając indywidualne wartościowe pomysły i współdziałanie oparte na przesłankach rzeczowych.

Wydaje się, że grupy na wpół formalne, a więc grupy, w których rzeczową współpracę łączy się z pewną więzią osobową, reprezentują typ grupy przewyższający pod względem wartości psychologicznych, społecznych i wychowawczych grupy formalne lub nieformalne. Uczą one ucznia współpracy i współżycia z kolegami, kształtują między nimi demokratyczny układ stosunków. Przyszłe uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym wychowanka będzie wymagało współżycia i współpracy z ludźmi, których się z reguły nie wybiera, a których się zastaje. W ramach rzeczowej współpracy wychowanek będzie nawiązywał z nimi bliższe stosunki typu osobowego. Nawyki i umiejętności wyniesione ze szkoły, a szczególnie z pracy w grupach na wpół formalnych mogą okazać się w nowych warunkach w wielu zakresach adekwatne i przydatne. To jest pozytywne uzasadnienie wartości grup na wpół formalnych w wychowaniu szkolnym.

Z. ZABOROWSKI

JAK PRZYGOTOWYWALIŚMY NAUCZYCIELI — DZIAŁACZY SPOŁECZNYCH

Nauczyciel uczy, wychowuje i pracuje społecznie. Pracuje w szkole i poza szkołą, z dziećmi i z ludźmi dorosłymi. Konieczność pracy społecznej nauczyciela w środowisku tkwi w swoistości nauczycielskiego zawodu. Zjawisko to występuje wszędzie, bez względu na stopień organizacyjny szkoły i bez względu na stopień rozwoju cywilizacyjnego i kulturalnego środowiska, w jakim szkoła się znajduje. Więź ze środowiskiem, jedność oddziaływań wychowawczych, współpraca z rodzicami — to podstawowe elementy socjalistycznej pedagogiki.

Działanie społeczne nauczyciela to pojęcie szerokie, różnie przez różnych ludzi rozumiane. W wypowiedzi niniejszej nie kuszę się o jego zdefiniowanie. W istocie rzeczy i działalność podstawowa nauczyciela — nauczanie i wychowywanie dzieci w szkole — należy również do kategorii działania społecznego. W opisanych niżej doświadczeniach pojęcie pracy społecznej nauczyciela ujmuję w zakresie potocznym, węższym — jako formę nauczyciela nie wchodzącą w zakres jego obowiązków służbowych, a więc to wszystko, co się mieści poza godzinami lekcyjnymi, co odnosi się głównie do społeczeństwa pozaszkolnego i co zazwyczaj nie jest honorowane finansowo.

Naturalnie, forma tak pojętego działania społecznego nauczyciela związana jest jak najściślej z charakterem środowiska, w jakim nauczyciel pracuje, z rodzajem zadań, jakie przed tym środowiskiem stawia życie, i z możliwościami intelektualnymi i fizycznymi nauczyciela. Inaczej ta

praca wyglądać będzie w mieście, inaczej w osiedlu czy na wsi. A i w ramach tego podziału inne zadania stać będą przed środowiskiem robotniczym w mieście, inne przed środowiskiem inteligencji pracującej, inne przed rolnikami gospodarującymi we wzorowej spółdzielni produkcyjnej, inne przed gospodarującymi indywidualnie. W każdym jednak z tych wypadków, niezależnie od charakteru i przekroju socjalnego środowiska — zasada pracy społecznej nauczyciela jest jedna. Praca ta powinna wynikać z funkcji społecznej szkoły jako placówki nauczającej i wychowującej, powinna być związana z przygotowaniem pedagogicznym nauczyciela, a w ramach tego przygotowania z jego zamiłowaniami. Upraszczając rzecz — chodzi o to, aby pedagog nie wyręczał w pracy terenowej np. urzędnika skupu, gdyż z większym pożytkiem pracować może w zakresie propagowania wiedzy. A i tutaj nauczyciel fizyki nie poprowadzi kółka śpiewaczego, gdyż łatwiej mu pracować w dziedzinie mechanizacji wsi.

Czy działania społecznego można nauczyć, czy można wykształcić działacza społecznego? Pytanie należy do rzędu retorycznych, a odpowiedź na nie może być tylko twierdząca. Oczywiście, jak w każdym nauczaniu, tak i tutaj chodzi o niezbędne zadatki psychofizyczne kandydata. Jeżeli jednak w liceum pedagogicznym mamy już do czynienia z kandydatem na nauczyciela, to tym samym przygotowywać go można skutecznie na przyszłego działacza społecznego.

W wypowiedzi niniejszej pragnę omówić wybrane formy pracy wychowawczej stosowane w tym zakresie w latach ubiegłych w Liceum Pedagogicznym w Radzyminie.

I. ŚRODOWISKO

Radzymin to miejscowość o zróżnicowanym przekroju socjalnym i zróżnicowanej atmosferze moralnej. Z jednej strony niewielka stosunkowo odległość od Warszawy rzutuje niewątpliwie dodatnio na zajęcia, styl, poziom życia i myślenie tej części, przeważnie napływowej, ludności, która dojeżdża do pracy w stolicy. Z drugiej znów strony — wieloletnie tradycje zaściankowe, rolniczy charakter okolicy i wiejski, ustabilizowany tryb życia mieszkańców stałych — nadaje miasteczku elementy typowo prowincjonalne.

Rodzące się z trudem elementy nowego borykają się na co dzień w Radzyminie z elementami zacofania.

Liceum Pedagogiczne w Radzyminie istnieje już lat kilkadziesiąt. Dorobiło się tu swoich tradycji, nadaje ton miejscowemu życiu kulturalnemu. Warunki lokalne szkoły przeciętne — własny, nieco za szczupły, a ostatnio uszkodzony na skutek pożaru gmach szkolny, internat, ogród i budynki gospodarcze.

Uczniowie liceum to w 80% synowie i córki chłopów z kilku powiatów wschodniej części województwa warszawskiego. Młodzież ta wywodzi się głównie z rodzin małorolnych; przychodząc do szkoły liczy na otrzymanie miejsca w internacie i stypendium. Uczniowie wiedzą, że po uzyskaniu dyplomu nauczycielskiego pójdą do pracy do szkół wiejskich. Większość młodzieży, zwłaszcza w latach ostatnich, przyjmowała to jako rzecz uzasadnioną i zrozumiałą. Myliłby się jednak ktoś, kto by sądził, że wszyscy uczniowie pracę nauczycielską w ogóle, a perspektywę zatrudnienia na wsi w szczególności traktowali z entuzjazmem, że zawód ten obierali świadomie, z zamiłowania. Takich była może połowa. U innych zamiło-

wanie do pracy nauczycielskiej trzeba było dopiero wzbudzać i kształtować. Jeżeli i ci ostatni, ci „bez powołania" stawali się również refleksantami pracy na wsi, to rozumieli najczęściej tę pracę jako formę lżejszego życia. Po prostu na wsi było im łatwiej utrzymać się. Były dziewczęta, które liczyły przy tym na pomoc rodziców.

II. ZAŁOŻENIA

Rada Pedagogiczna Liceum i z racji obowiązku, i z racji swego przekonania i ambicji miała jak najlepsze chęci wychować z młodzieży tej dobrych nauczycieli. Pod pojęciem nauczyciela dobrego rozumiemy takiego pracownika oświaty, który posiądzie:
— odpowiednią postawę moralną,
— gruntowną wiedzę rzeczową,
— chęć i umiejętność pogłębiania wiedzy,
— umiejętności metodyczne (przekazywanie wiedzy),
— cechy działacza społecznego.

W tym ostatnim wypadku (cechy działacza) chodziło nam o ukształtowanie takiego nauczyciela, który będzie chciał i który będzie potrafił wykorzystywać swe przygotowania dla celów społecznych do pracy w środowisku.

1. Plan wychowawczy

Proces przygotowywania działacza społecznego musiał posiadać swą dokumentację. W zakres dokumentacji wchodziły plany i sprawozdania z ich realizacji.

Terminu „przygotowywania działacza" nie utożsamialiśmy z terminem „wychowanie społeczne". Wychowanie społeczne to coś szerszego, co determinowało działanie praktyczne. Przygotowywanie działacza wynikało z wychowania moralnego — społecznego, ale oznaczało pewne czynności typu praktycznego.

Tak też wyglądało to w planach pracy. „Przygotowywanie działacza" mieściliśmy w „wychowaniu społecznym", a to z kolei ujmowaliśmy łącznie z wychowaniem moralnym. Plan wychowawczy szkoły był organiczną częścią planu ogólnego. (Plan ogólny składał się z problemów organizacyjnych, dydaktycznych, wychowawczych, administracyjnych).

Podobnie jak i inne dziedziny planu, plan wychowawczy, a w nim dział „przygotowywanie społecznika", był wieloetapowy. Założenia i wszelkie poczynania jednostkowe wchodziły w skład planów miesięcznych, plany miesięczne były składową częścią planów kwartalnych i rocznych (ustalonych przy czynnym współudziale całej młodzieży), plany roczne zaś stanowiły część perspektywicznego planu pięcioletniego. Okres pięciolecia oznaczał pełny cykl kształcenia nauczyciela (5 klas).

Plan wychowawczy roczny, a w nim sprawy „przygotowywanie społecznika", opracowywany był w rozbiciu na poszczególne klasy pod koniec każdego roku szkolnego (w czerwcu). Doświadczenia i przemyślenia wakacyjne plan ten korygowały i „uszczegółowiały", tak że w ostatnich dniach sierpnia Rada Pedagogiczna zatwierdzała gotowy zestaw zadań. Wszystkie inne plany poszczególnych instancji szkolnych (organizacji młodzieżowych, kół, sekcji itp.) montowane były w swoim zakresie w myśl tych samych założeń i w podobny sposób formalny.

Jak zaznaczyłem wyżej, przygotowywanie przyszłego działacza warun-

kowaliśmy wpojeniem w niego określonych norm postępowania. W tym celu wykorzystywaliśmy zadania uwypuklone w innych działach planu pracy szkoły — kształtowanie naukowego poglądu na świat, patriotyzmu, internacjonalizmu, poszanowania dobra społecznego, świadomej dyscypliny. Pamiętając o tamtych — szczególną jednak praktyczną uwagę zwracaliśmy w opisywanym dziale na techniczną stronę zagadnienia. Chodziło nam szczególnie o to, aby ukształtować w wychowaniu elementy postępowania zgodnego z etyką niezależną, aby uwydatnić takie cechy charakteru, jak: odwagę w głoszeniu swych przekonań, prawość, wrażliwość na wszelkie zło. Mówiąc innymi słowy — wysiłki nasze zmierzały do tego, aby przygotować wiejskiego działacza oświatowo-kulturalnego, pracującego w kierunku przebudowy wsi, postępującego i kształtującego postępowanie innych zgodnie z normami etyki niezależnej.

2. Przesłanki

Aby plan naszego działu nie pozostał na papierze, musieliśmy go oprzeć na podstawach realnych, odwołać się do potrzeb życia i zainteresowań młodzieży.

Podobnie jak i w całym planie wychowawczym, tak i w tym dziale o wyborze form pracy zadecydowały takie przesłanki, jak:

a. Znajomość aktualnych zadań politycznych i społecznych stojących przed szkołą.

b. Analiza doświadczeń i niedociągnięć pracy ubiegłorocznej.

c. Gruntowne poznanie środowiska rodzinnego i społecznego młodzieży.

d. Poznanie środowisk, w których młodzież będzie pracować po ukończeniu nauki.

e. Stałe zaznajamianie się z perspektywami i możliwościami rozwoju rolniczego, społecznego i kulturalnego regionu. Perspektywy rozwoju terenowego ujmowaliśmy w ramach ogólnopaństwowej polityki państwa wobec wsi.

Generalne te przesłanki staraliśmy się wprowadzić w życie praktycznie — zarówno przed ułożeniem planu pracy, jak i w trakcie realizacji planu — przez:

— samokontrolę nauczycieli,
— stałe kontakty osobiste i pisemne z rodzicami w szkole,
— odwiedzanie domów naszych uczniów,
— w miarę możności branie udziału w ważniejszych zebraniach organizacji wiejskich,
— udział rodziców i oficjalnych przedstawicieli wsi w imprezach szkolnych,
— organizowanie zbiorowych wycieczek na wieś (poznawanie wsi, doraźna pomoc).

3. Wykonawcy

Kto wykonywał te plany? W zakresie Rady Pedagogicznej — nauczyciele i wychowawcy. Opiekę polityczną sprawowała organizacja partyjna, pedagogiczną i administracyjną — dyrekcja, formalno-sprawozdawczą — wyznaczony nauczyciel.

Wśród instancji młodzieżowych przygotowywaniem przyszłych społeczników zajmowały się bezpośrednio:

Koło Związku Młodzieży Wiejskiej (starsza młodzież),

Samorząd Uczniowski i jego sekcje (cała młodzież).

Aby zapobiec dwutorowości i wykonywaniu tych samych zadań, obie organizacje podzieliły się zadaniami. Związek Młodzieży Wiejskiej przejął zagadnienia o nastawieniu teoretycznym i światopoglądowym, Samorząd zaś realizował zadania o nachyleniu praktycznym. Zamierzeniom ZMW i Samorządu sprzyjały wysiłki wszystkich innych organizacji, jak Spółdzielni Uczniowskiej, Szkolnego Koła Turystyczno-Krajoznawczego, PCK, praca kół przedmiotowych i kół zainteresowań.

III. FORMY PRACY

Szkolne Koło Związku Młodzieży Wiejskiej (jemu bowiem głównie poświęcę tę część opisu) w formach swej pracy starało się uwypuklić słowa Deklaracji Ideowo-Programowej ZMW: „...Pragniemy, aby młodzież w naszych szeregach wychowywała się na ludzi skromnych, pracowitych, zaradnych, śmiało i z uporem umiejących pokonywać wszelkie trudności na drodze do wytkniętego sobie celu, na ludzi uczynnych i koleżeńskich, na ludzi uspołecznionych, o prawym, silnym charakterze".

Sens powyższego sformułowania przekładaliśmy na język pedagogiczny. Tak się szczęśliwie złożyło, że wychowawcami klas, z których rekrutowali się członkowie ZMW, byli nauczyciele — członkowie Towarzystwa Szkoły Świeckiej. Nauczyciele ci uczęszczali na ważniejsze zebrania organizacji młodzieżowej, inspirowali tam szereg praktycznych posunięć uczniów. Hasła szerzenia kultury i oświaty rolniczej na wsi połączono zatem z hasłami oświaty świeckiej. Sądziliśmy, że wiązanie tych spraw przyniesie pozytywne rezultaty, i na ogół — jak wykazała praktyka — w przypuszczeniach tych nie pomyliliśmy się.

Cel, jaki przyświecał naszemu szkolnemu kołu ZMW w jego różnorodnych formach pracy, był dwojaki: poznawczo-wychowawczy i dydaktyczny. W pierwszym wypadku chodziło o to, aby uczeń sam p o z n a ł w i e ś i jej aktualne sprawy, aby brał udział w bieżących pracach organizacji, pogłębiał wiadomości i zainteresowania rolne, poznawał piękno wsi i nauczył się wieś kochać. W wypadku drugim chodziło o to, aby przyszły nauczyciel poznał różne formy pracy społecznej na wsi, aby zdobył umiejętności metodyczne, które pozwolą mu stać się inicjatorem i organizatorem pracy społecznej na wsi.

Tak rozumianej pracy szkolne koło ZMW nie ograniczało tylko do swych członków. Do określonych zadań starano się przy pomocy Samorządu wciągnąć możliwie całą młodzież liceum. Wspomnieć należy również i o tym, iż część młodzieży klas piątych (zwłaszcza ci uczniowie, którzy zamierzali pójść na studia lub do pracy w mieście) powołała do życia młodzieżowe sekcje TSŚ i ZNP. Aczkolwiek sekcje te miały również na celu przygotowywanie swych członków do przyszłego czynnego udziału w życiu społecznym — robiły to pod innym nieco kątem widzenia i przy użyciu innych metod.

Spośród form pracy stosowanych przez koło ZMW wymieniam ważniejsze:

1. Przystępne odczyty i prelekcje na aktualne tematy światopoglądowe z zakresu etyki świeckiej. Tematykę wysuwała doraźnie sama młodzież. Przykładowo były to takie zagadnienia, jak: etyka religijna a etyka świecka, podstawy etyki niezależnej, etyka zawodowa. Niejednokrotnie prelekcje przybierały charakter swobodnej, żywej wymiany zdań. Prelegentami byli przedstawiciele Zarządu Wojewódzkiego Towarzystwa Szkoły Świeckiej.

2. Prelekcje na aktualne tematy rolne. Były to najczęściej spotkania z naukowcami — specjalistami zagadnień rolnych, lub z doświadczonymi praktykami — organizatorami życia produkcyjnego i kulturalnego na wsi. Spotkania organizowano zależnie od potrzeb, przeciętnie raz na dwa miesiące.

3. Dyskusje i rozmowy na temat wybranych krótkich publikacji lub artykułów z „Nowej Szkoły", „Wychowania", „Zarzewia", „Walki Młodych", „Chłopskiej Drogi" i innych.

4. Doraźne, wieczorne pogadanki i dyskusje pod kierunkiem nauczycieli na tematy związane z kulturą, obyczajami, życiem społecznym i atmosferą moralną wsi, z których rekrutowała się młodzież. Materiału dostarczali uczniowie, zebrania nosiły charakter roboczy. Przykładowa tematyka:

a) specyfika moralności wiejskiej,
b) sposoby kształtowania moralności wsi,
c) elementy postępowe i wsteczne tradycji wiejskich,
d) jak walczyć z zabobonami i przesądami,
e) współczesna dziewczyna wiejska,
f) współczesny chłopiec wiejski,
g) prawo spadkowe, jego realizacja i konsekwencje.

Rozmowy tego rodzaju toczyły się nierzadko również na tzw. godzinach do dyspozycji wychowawcy klasy. Z każdej wymiany zdań nauczyciel starał się wyciągać wnioski.

5. Wyjazdy zbiorowe na ciekawsze sztuki, na wystawy rolnicze, do muzeów — ziemi, techniki — celem zaznajomienia się z aktualnymi kwestiami społeczno-moralnymi oraz — w odniesieniu do dziedziny ekonomicznej — z perspektywami mechanizacji i unowocześnienia produkcji rolnej.

6. Udział w niektórych zebraniach kół terenowych TSŚ, ZMW, w zebraniach samorządów kółek rolniczych, kół gospodyń, zarządów PGR i spółdzielni produkcyjnych.

7. Wykorzystywanie audycji radiowych, widowisk telewizyjnych, filmów i przeźroczy ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wsi.

Wymienione wyżej przykładowo zagadnienia dostosowane były do poziomu członków, korelowały z planami wychowawczymi poszczególnych klas, a tam gdzie to się dało — z programem nauczania. Rola nauczyciela w tych pracach ograniczała się do inspirowania i wyciągania wniosków.

Już w tym pierwszym dziale typu słowno-teoretycznego starano się szereg spraw wykorzystywać od strony praktycznej. Szczególnie mocno występowało to w takich zajęciach, jak:

1. Konsultacje robocze pod kierunkiem praktyków na tematy:
— jak zorganizować pracę świetlicową w warunkach trudnych,
— formy dokształcania wiejskiej młodzieży pozaszkolnej,
— formy szerzenia wiedzy rolniczej na wsi.

W zajęciach tych uczestniczyli także byli absolwenci liceum oraz wyróżniający się w pracy nauczyciele wiejscy.

2. Przysposobienie spółdzielcze młodzieży. Różnorodność form:
— praca w spółdzielni uczniowskiej,
— pomoc w pracach sprawozdawczych w Spółdzielni Spożywców,
— zespołowe sadzenie drzew i krzewów,
— obsadzanie dróg drzewami,
— pomoc w obsadzaniu sąsiednich zagród żywopłotami,
— zorganizowanie sezonowego punktu skupu owoców,

— naprawa sprzętu szkolnego w pracowni robót ręcznych,
— budowa boiska sportowego.

3. Kształtowanie umiejętności metodycznych:
— jak zorganizować kurs problemowy,
— jak współpracować z Uniwersytetem Powszechnym,
— jak współpracować z kółkiem rolniczym,
— jak założyć koło ZMW,
— jak założyć koło TSŚ,
— jak założyć koło gospodyń wiejskich,
— sposoby korzystania z czasopism i książek o treści światopoglądowej,
— sposoby korzystania z czasopism i książek rolniczych.

Zwracaliśmy uwagę, aby uczestnicy naszych zajęć prowadzili notatki, w których znajdą się ciekawsze myśli z prelekcji, wskazówki metodyczne oraz zapiski z doświadczeń własnych.

To, co podałem wyżej, związane było z konieczności z formą słowną, z nauczaniem — nie było to jeszcze działanie praktyczne. Stwierdzenie takie nie oznacza wszakże rezygnacji z działania praktycznego.

Podane wyżej wybrane formy pracy znalazły swe odbicie praktyczne w działalności na co dzień koła ZMW i Samorządu.

Zależało nam bardzo na tym, aby oddziaływanie wychowawcze nie ograniczało się tylko do treści słownej i wizualnej. Poszczególne więc sekcje Samorządu, przy czynnym współudziale koła ZMW, uczyły młodzież takich umiejętności praktycznych, jak:
— samodzielne prowadzenie poletka doświadczalnego w ogrodzie szkolnym,
— pielęgnowanie drzew owocowych i krzewów,
— współpraca przy racjonalnej hodowli trzody chlewnej (chlewnia szkolna liczyła ok. 40—50 tuczników),
— zajęcia praktyczne w pasiece,
— organizacja pracy w kuchni — nauka racjonalnego żywienia (dyżury dziewcząt w kuchni i w jadalni),
— sposoby organizowania przyjęć (wieczorki towarzyskie),
— jak pielęgnować niemowlę (zajęcia praktyczne na modelach pod kierunkiem lekarza szkolnego),
— jak urządzić mieszkanie (zajęcia praktyczne pod kierunkiem plastyka — nauczyciela rysunków i pracy ręcznej),
— jak prowadzić czytelnictwo (dyżury w bibliotece i w czytelni),
— jak doradzać w kłopotach natury prawnej,
— jak organizować zebrania i imprezy wiejskie (praca wśród wybranych organizacji wiejskich),
— jak wprowadzać i propagować mechanizację (kurs motoryzacyjny na prawo jazdy dla chłopców).

Te i podobne zadania typu praktycznego staraliśmy się ująć w odpowiednie realne harmonogramy, dostosować je do zainteresowań poszczególnych uczniów i rozłożyć równomiernie na wszystkich. Na zebraniach kwartalnych typu organizacyjnego składano sprawozdania i dzielono się oświadczeniami.

IV. WARUNKI REALIZACJI ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH

O powodzeniu naszych poczynań decydowało bardzo wiele czynników. Wśród nich były czynniki subiektywne, zależne od nas, były i obiektywne, do których musieliśmy się stosować i z którymi należało się liczyć.

Nie zawsze i nie wszystkie z zaplanowanych zadań udawało nam się zrealizować. Zdarzały się pewne zadania na wyrost, bywały jednak i takie, które wykonywaliśmy z nawiązką. W trakcie realizacji zadań, zwłaszcza typu światopoglądowego, rolę hamującą odgrywały obciążenia i przesądy wyniesione z domu. Znalazło to swój wyraz w zakresie praktyk religijnych (oficjalnie religii w szkole nie było), w zakresie niektórych przyzwyczajeń, a nawet w dziedzinie higieny osobistej.

Gwarancją powodzenia określonego zadania było zawsze wszechstronne i dokładne jego przemyślenie, dobra wola uczniów, entuzjazm organizatorów i pomoc nauczycieli. Najgroźniejszym naszym przeciwnikiem była obojętność i nuda.

V. REZULTATY

Są to rzeczy trudno wymierne. Liceum Pedagogiczne w Radzyminie opuściło w latach 1956—60 około 250 absolwentów. 90% tych ludzi pracuje na wsi. Przynajmniej połowa z tej liczby to nauczyciele ofiarni, cenieni w swych środowiskach i odznaczani za swą sumienną pracę zawodową i społeczną przez organizacje społeczne i władze państwowe. Nauczyciele ci coraz skuteczniej wprowadzają na wieś elementy postępu. Można śmiało powiedzieć, że ludzie ci wieś pokochali. Satysfakcją dla ich macierzystej szkoły jest fakt, że większość absolwentów nie zapomina o swych dawnych wychowawcach, że absolwenci nadal się byłych wychowawców radzą, że wreszcie doświadczeniami swymi dzielą się z młodszymi kolegami w liceum.

Trudno w zwięzłej wypowiedzi wyczerpać ogrom spraw związanych z przygotowaniem nauczyciela na działacza społecznego. Chcąc zagadnienie potraktować głębiej, należałoby omówić je na tle całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, uwzględnić wpływy rodziny, środowiska, poruszyć szereg czynników pozornie ubocznych, pozaszkolnych, których umiejętne wykorzystanie wzbogaci nasze usiłowania pedagogiczne.

Opis niniejszy spraw tych nie obejmuje. Z tych samych względów nie ilustrowałem zawartego tu materiału przykładami i statystyką szczegółową. To, co podałem, jest garstką przykładów. Przykładów takich jest wiele w każdym zakładzie kształcenia nauczycieli. Teoria i praktyka pracy w zakresie przygotowywania nauczyciela-działacza społecznego na wsi czeka na opracowanie.

J. PACEK

„POLSKA LEWICA SPOŁECZNA WOBEC OŚWIATY W LATACH 1919 — 1939"

Wybór materiałów. PZWS Warszawa 1960 ss. 487

Pod tym tytułem ukazała się obszerna, bo 487 stronic licząca książka, zawierająca wybór materiałów, artykułów i dokumentów związanych z historią walk lewicowych sił społecznych o postępowe oblicze oświaty w Polsce w okresie międzywojennym.

Ukazanie się powyższej publikacji jest momentem znamiennym w sytuacji dzisiejszej. Podsumowując doświadczenia minionego szesnastolecia, u progu dalszych zmian w ustroju szkolnictwa Polski Ludowej, warto i należy w sposób pełniejszy poznać i skorzystać z tradycji walk o postępową i niezależną szkołę. Charakterystyczne bowiem jest dla historii pedagogiki, że w większości nauczycielskiego działania i nauczycielskich wystąpień obserwuje się lepszą znajomość, a przynajmniej chętniejsze sięganie do źródeł postępowej myśli oświatowej Odrodzenia, do czasów Komisji Edukacji Narodowej czy prądów dziewiętnastowiecznych aniżeli do tradycji międzywojennych. A przecież bardzo wielu nauczycieli starszego pokolenia odgrywało w zmaganiach z polityką oświatową burżuazji rolę ważną i decydującą. Być może, niepoślednią przyczyną wspomnianego zjawiska jest ów brak perspektywy, brak bardziej oddalonego w czasie, a przez to w pełni uogólniającego i krytycznego spojrzenia na okres niedawny. Tak czy inaczej, widzi się, że starsi tematów tych nie wskrzeszają, młodzi zaś nauczyciele o dziejach oświaty międzynarodowej dowiadują się ze źródeł niepełnych, w sposób połowiczny.

Z wymienionych względów zainicjowana przez Towarzystwo Szkoły Świeckiej a opracowana przez Bronisława Ługowskiego i Eugeniusza Rudzińskiego *Polska lewica społeczna wobec oświaty* spełnia funkcję ważną, wypełnia bowiem istniejącą w tym zakresie lukę. Studiując zawarte w publikacji materiały, współczesny, zwłaszcza młody nauczyciel, działacz społeczny czy oświatowy poszerzy swój zakres wiedzy o dwudziestoleciu i zda sobie sprawę z tego, iż okres międzywojenny nie stanowił, ograniczonej warunkami rządów burżuazji, stagnacji ani przerwy w procesie demokratyzacji szkoły. Proces ten o różnym nasileniu trwał w dwudziestoleciu w sposób ciągły i zawsze bardzo mocno nurtował wszystkie postępowe odłamy społeczeństwa. Występował on w postaci walki o jednolity, oparty na siedmioletniej szkole powszechnej, ustrój szkolny, o naukowe treści w nauczaniu i wychowaniu, o równy start i jednakowe możliwości kształcenia się dla całej młodzieży bez względu na przynależność klasową i stanowisko rodziców. Walka ta wyrażała się bardzo mocno w przeciwstawieniu się procesom faszyzacji i klerykalizacji szkoły. Program oświatowy był częścią składową programów działania lewicowych ugrupowań politycznych i wszystkich postępowych sił społecznych w kraju.

Lewica społeczna już w latach dwudziestych występuje bardzo mocno przeciwko reakcyjnym koncepcjom oświatowym burżuazji i przeciwko takim aktom prawnym, jak tzw. ustawa utrakwistyczna w roku 1924, konkordat z roku 1925 i projekt reformy szkolnictwa St. Grabskiego z roku 1925. Wymienione akty ograniczały dostęp do szkół szerokim rzeszom młodzieży, dyskryminowały ludność mniejszości narodowych, podporządkowywały szkołę klerowi. W wyniku presji lewicy społecznej niektóre z reakcyjnych aktów traciły na swej ostrości, inne, jak np. osłaniony projekt Grabskiego, musiały być wycofane spod obrad Sejmu. W mobilizowaniu opinii publicznej poważną rolę odegrała w tym czasie działalność postępo-

wych towarzystw oświatowych kierowanych przez Komunistyczną Partię Polski i Polską Partię Socjalistyczną.

Wielu działaczy komunistycznych podejmuje pracę w Komisji Centralnej Związków Zawodowych, Związku Robotniczych Stowarzyszeń Spółdzielczych, w Klubach Młodzieży Robotniczej, w Uniwersytetach Ludowych. Komuniści rozumieją, że w walce o postępową oświatę niezbędne jest skoordynowanie prac wszystkich postępowych stowarzyszeń oświatowych. Z tych względów utworzone zostaje Towarzystwo Kultury Robotniczej, którego organem prasowym staje się „Kultura Robotnicza". Wśród wielu działaczy Towarzystwa na czoło występują: Stefania Sempołowska, Zygmunt Heryng, Jan Hempel, Stefan Rudniański. Poważne prace w zakresie szerzenia oświaty prowadzi również Polska Partia Socjalistyczna. W kierowanej przez PPS pracy Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego na czoło wysuwają się tacy aktywiści, jak Kazimierz Czapiński, Adam Feliks Próchnik, Stanisław Dubois i inni.

Mimo poważnych wysiłków lewicy sytuacja oświaty w Polsce w latach trzydziestych staje się katastrofalna. Antyludowa polityka oświatowa burżuazyjnych rządów powoduje, że w połowie lat trzydziestych co piąty obywatel był analfabetą, a co drugi otrzymywał wykształcenie na poziomie 1—4 klas. Powstaje konieczność zwiększenia wysiłków celem zaradzenia złu. Dochodzi do współdziałania lewego skrzydła PPS z komunistami. Działalność lewicy politycznych popierana jest poczynaniami działaczy oświatowych i intelektualistów skupionych m. in. wokół „Miesięcznika Nauczycielskiego". Główną rolę odgrywają tu: Tadeusz Ludwik Strzałkowski, Czesław Wycech, Władysław Spasowski, Wacław Tułodziecki, Teofil Wojeński.

Walka o postępowe oblicze oświaty toczy się żywym nurtem w szeregach nauczycielskich. Występuje ona w postaci przeciwstawienia się nagonkom faszystowskim, przeciwko supremacji i roli księdza w szkole. Nauczyciele zabierają głos w jednolitofrontowych czasopismach, takich jak: „Lewy Tor", „Lewar", „Oblicze Dnia", „Głos Współczesny", „Po prostu", „Karta", „Sygnały"; biorą udział w powstałym w roku 1932 Towarzystwie Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory". Opublikowana w roku 1936 w imieniu komunistów, socjalistów i ludowców Platforma Zjednoczonej Opozycji ZNP domaga się między innymi powszechnego, bezpłatnego i świeckiego nauczania i wychowania w duchu współpracy międzynarodowej. W latach późniejszych proces radykalizacji ogółu nauczycielstwa występuje jeszcze wyraźniej. Postępowi nauczyciele i działacze społeczni wypróbowują w ramach RTPD, czy na terenie warszawskim w słynnej WSM — nowe metody wychowawcze i nowe metody organizowania oświaty.

*

Walka o postępowe oblicze oświaty występowała — jak widać — pod różnymi postaciami. Na szczególną jednak uwagę zasługuje tu działalność publicystyczna, wystąpienia z trybun sejmowych, odczyty, masówki i konkretna praca na co dzień w szkołach, uniwersytetach i kursach.

Wszelkie akcje publicystyczne, a tym bardziej „mówione" mają to do siebie, że nie stanowią jednolitego zbioru, z którego mogłyby korzystać pokolenia następne, są bowiem rozproszone w najrozmaitszych czasopismach i archiwach. Czasopisma, dokumenty, odezwy itp. spotkały się z grabieżczą polityką okupantów i dziś odnaleźć je można przy dużym nakładzie starań w nielicznych tylko archiwach i muzeach. Z tego więc tytułu publikacja, która zbiera i odzwierciedla w jakimś stopniu ogrom wysiłków międzywojennych, jest rzeczą cenną edytorsko i ważną społecznie.

Całość książki podzielona została przez autorów na pięć zasadniczych rozdziałów, a mianowicie:

I. *Stan szkolnictwa*
II. *Struktura społeczna młodzieży a jej wykształcenie*
III. *Warunki pracy szkoły i nauczycieli*
IV. *Krytyka wychowania burżuazyjnego*
V. *Krytyka fideistycznych założeń oświaty burżuazyjnej.*

Zachowując, tam gdzie to się dało, chronologiczną kolejność faktów autorzy zbioru wyodrębnili w ten sposób kompleksy zagadnień i wokół nich zebrali odpowiednie publikacje i dokumenty.

Część właściwa książka poprzedzona została wstępem. Po zamieszczeniu uwag natury formalno-technicznej autorzy zbioru dokonali we wstępie kilkudziesięciostronicowej charakterystyki sytuacji oświaty w okresie międzywojennym, omawiając ją na tle ówczesnych stosunków społeczno-ekonomicznych.

Rozdział pierwszy — „Stan szkolnictwa" — skupia w sobie dokumenty i artykuły związane z organizacją szkolnictwa, wytycznymi burżuazyjnej polityki oświatowej i walki z tą polityką. Zamieszczone tu artykuły Mariana Falskiego, Stefanii Sempołowskiej, Stanisława Kalinowskiego, Wacława Tułodzieckiego, wystąpienia Stanisława Dubois, Wacława Różka i innych dotyczą takich spraw, jak dwutorowość systemu szkolnego, budownictwa szkolnego, mniejszości narodowych, odsłaniania klasowego sensu ideałów oświatowych burżuazji itp.

Rozdział drugi — „Struktura społeczna młodzieży a jej wykształcenie" — w artykułach i wypowiedziach Zofii Łabuńskiej, Adama Charszewskiego, Rafała Gerbera i innych zajmuje się ustrojem szkolnym i składem socjalnym młodzieży w poszczególnych typach szkół.

Rozdział trzeci — „Warunki pracy szkoły i nauczyciela" — mówi o bazie lokalowej i wyposażeniu szkół, o przeładowaniu klas, o pragmatyce i położeniu materialnym nauczycieli. Poszczególne artykuły i odezwy z „Miesięcznika Nauczycielskiego", „Po prostu", „Głosu Nauczycielskiego" wskazują na brak nauczycieli i jednoczesne bezrobocie wśród nauczycieli, żądają zniesienia bezpłatnych praktyk, wyposażenia szkół w książki i pomoce naukowe, domagają się większej troski moralnej i materialnej o nauczyciela.

Rozdział czwarty — „Krytyka wychowania burżuazyjnego" — i rozdział piąty — „Krytyka fideistycznych założeń oświaty burżuazyjnej" — bardzo mocno wiążą się ze sobą. Większość zamieszczonych w tych rozdziałach artykułów drukowana była w takich międzywojennych czasopismach, jak: „Kultura Robotnicza", „Robotnik", „Głos Współczesny", „Po prostu", „Racjonalista", „Wolnomyśliciel Polski", „Sygnały". Wśród autorów znajdujemy nazwiska Jana Hempla, Tadeusza Strzałkowskiego, Natalii Gąsiorowskiej, Wacława Tułodzieckiego, postępowych działaczy kultury i pisarzy — Władysława Broniewskiego, Marii Dąbrowskiej, Tadeusza Boya-Żeleńskiego, Wandy Wasilewskiej. Artykuły, szczególnie związane bezpośrednio z praktyką szkolną, pisane są z ogromną żarliwością i pasją. Mówią one o kryzysie burżuazyjnych treści nauczania i wychowania, występują przeciwko przymusowi religijnemu, przeciwko dyskryminacji rasowej, deklarują prawa młodego pokolenia.

We wszystkich niemal zawartych w książce materiałach czytelnik współczesny napotka terminy i nazwy dziś już nieznane, na pojęcia i sformułowania, które jedynie w swoistej burżuazyjnej sytuacji nabierały właściwego znaczenia. Historyczną już wartość posiada również wiele międzywojennych czasopism i publikacji. Pragnąc zapobiec ewentualnym trudnościom i nieporozumieniom w odczytywaniu artykułów i dokumentów — autorzy zbioru rozbudowali szeroko przypisy. Przypisy znajdują się na końcu książki i obejmują:

Porównawcze tablice statystyczne.
Indeks nazwisk autorów zawartych w książce artykułów.
Indeks wszystkich nazwisk występujących w książce.

Indeks czasopism. Podobnie jak i przy indeksie nazwisk autorów podaje się tutaj zwięzłą informację o każdej pozycji.

Wykaz skrótów.

Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939 postawiła sobie jedno zadanie główne — ukazanie toczącej się w dwudziestoleciu walki o postępową oświatę. Założenie takie wpłynęło na charakter wyboru. Cechą znamienną książki jest przewaga elementów negacji, oporu, walki nad elementami konstruktywnymi. Chodzi między innymi o to, że wybór nie ukazuje pełniejszego obrazu działalności i osiągnięć takich ówczesnych organizacji oświatowych, jak TUR, RTPD, uniwersytety ludowe. Dobierając materiały pod kątem działania lewicy politycznej, autorzy zbioru nie uwzględnili działalności oświatowej pedagogów reprezentujących ówczesną lewicę intelektualną, do której między innymi należeli: Helena Radlińska, Henryk Rowid, Ludwik Krzywicki.

Wymienione przykładowo sprawy nie są w ścisłym tego słowa znaczeniu brakami książki. Taki lub inny układ i dobór materiałów będzie w podobnej publikacji zawsze rzeczą dyskusyjną. Najważniejszy jest — jak zaznaczyłem na wstępie — sam fakt ukazania się tego typu publikacji.

Zarówno myśl teoretyczna postępowej pedagogiki dwudziestolecia, krytyka reakcyjnych koncepcji wychowawczych, jak i praktyczne doświadczenia postępowych działaczy oświatowych dwudziestolecia służyć powinny obecnym poczynaniom oświatowym. A o to przecież chodzi.

J. PACEK

STANISŁAW GERSTMAN: „KSZTAŁTOWANIE UCZUĆ DZIECI I MŁODZIEŻY"

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
Warszawa 1959 ss. 161 2 nlb

W odróżnieniu od poprzedniej pracy tegoż autora o charakterze naukowo-badawczym (*Wpływ rodziców na zaburzenia emocjonalności uczniów*), omawiana publikacja ma charakter popularnonaukowy. Wydawnictwo to, zwłaszcza dzięki jasnemu, przystępnemu sposobowi przedstawienia problemu kształtowania uczuć dzieci i młodzieży oraz bogactwu przykładów i sytuacji wziętych z życia, powinno spełnić pożyteczną rolę. Z korzyścią dla siebie mogą tę książkę przeczytać zarówno rodzice, jak nauczyciele i wychowawcy czy kandydaci na nauczycieli, gdyż znajdą tam szereg konkretnych wskazówek do swojej pracy oraz opis typowych błędów popełnianych w stosunku do dzieci i młodzieży.

Książka składa się z trzech części. W części pierwszej, ogólnej, docent Gerstman omawia teoretyczne zagadnienia dotyczące uczuć. Rozdział I *Uczucia i ich związek z organizmem* zawiera rozważania na temat źródeł uczuć, ich fizjologicznego podłoża, wyrazu uczuć, wpływu procesów nerwowych na zachowanie się dziecka, typów temperamentów oraz dziedziczenia uczuciowych cech osobowości. W rozdziale II *Ogólne warunki rozwoju uczuć* są omówione następujące zagadnienia: środowisko wychowawcze kontrolowane i niekontrolowane, warunki kształtowania uczuć w domu rodzinnym i w szkole, poznawanie dziecka jako warunek pracy nad rozwojem uczuć, ustalenie celów pracy nad kształtowaniem uczuć dziecka oraz metody kształtowania uczuć.

Ta pierwsza część książki spełnia rolę teoretycznego wstępu poprzedzającego opis różnych konkretnych sytuacji, co stanowi główną treść dwóch następnych części omawianej publikacji. Przedstawienie w popularny sposób zagadnienia podłoża uczuć i warunków ich rozwoju w świetle dzisiejszej nauki psychologii i fizjologii,

i to na niespełna 30 stronach druku, było bezsprzecznie zadaniem trudnym. Wydaje się jednak, iż właśnie ta część pracy może budzić najwięcej zastrzeżeń. W dwu pierwszych rozdziałach omówiono bardzo dużo zagadnień. Sposób przedstawienia tych zagadnień jest niejednokrotnie nie tylko nie wyczerpujący, ale ogólnikowy. Np. paragraf pt. „Wyraz uczuć" liczy dosłownie kilkanaście wierszy druku i ogranicza się do wymienienia różnych zmian spowodowanych przez uczucia w czynnościach organizmu. Warto byłoby chyba zróżnicować te zmiany w zależności od rodzaju wywołującego je uczucia (np. gniewu, strachu, radości), może nawet zamieścić odpowiednie ilustracje. W ogóle sprawa ilustracji nie została w książce potraktowana właściwie. W całej publikacji znajdują się jedynie 4 rysunki, w tym 2 schematyczne, a zamieszczenie większej ilości zdjęć ilustrujących omawiane sytuacje w domu i szkole byłoby bardzo pożądane. W części pierwszej znalazł się natomiast rysunek, który „naocznie" ma przedstawić zmiany w środowisku rodzinnym pacjenta Poradni Psychologiczno-Wychowawczej. Przypomina on trochę różne „wykresy uczuć Zosi do Tadeusza" czy diagramy przedstawiające stosunki poszczególnych postaci dramatu, na które panowała niegdyś moda i w naszym szkolnictwie. Wątpić jednak należy, czy taka metoda przedstawiania uczuć jest przydatna i w ogóle potrzebna.

Najobszerniejsza, a zarazem najciekawsza jest druga część pracy, składająca się z 4 rozdziałów i poświęcona zagadnieniu wypaczania się uczuć dziecka na skutek różnych niewłaściwych postaw i oddziaływań środowiska. Sam autor i jego współpracownicy z Poradni zebrali bardzo bogaty materiał dotyczący wypaczeń uczuć u swych pacjentów. Sposób przedstawienia tego materiału jest interesujący, autor nie tylko opisuje sytuacje, lecz analizuje je, wyciąga wnioski. Najwięcej miejsca i uwagi poświęcono wpływowi środowiska rodzinnego na uczucia dzieci. Pokazany został wpływ ujemnego stosunku uczuciowego rodziców do dziecka, wypaczanie się uczuć dziecka na skutek niewłaściwego postępowania rodziców oraz niewłaściwego współżycia z rodzeństwem. Niektóre sprawy tu omawiane są dość powszechnie znane, np. kwestia rozpieszczania jedynego dziecka czy wyróżniania jednego z dzieci kosztem pozostałych. Znajdujemy jednak ponadto w tej części pracy szereg ciekawych obserwacji autora dotyczących niewłaściwych i niepożądanych sytuacji wychowawczych. Warto zwłaszcza zwrócić uwagę na skutki wywołane obojętnością obojga bądź jednego z rodziców wobec dziecka. Autor słusznie podkreśla, iż „jeżeli obojętność rodziców trwa od wczesnych lat życia dziecka, zmiany dokonujące się w nim są głębsze i trwalsze". Złe skutki wywołuje często nie tylko prawdziwa, lecz również i pozorna obojętność rodziców. Przepracowani i przemęczeni rodzice nie zawsze umieją okazać dzieciom swoje uczucia i dopiero w chwilach poważniejszych chorób czy trudności życiowej dzieci dokonują „odkrycia" istnienia miłości rodzicielskiej.

Bardzo słuszne i interesujące są również spostrzeżenia autora dotyczące nadawania przez rodziców życiu rodziny nadmiernie szybkiego tempa. Pociąga to za sobą konieczność nagłego przerywania prac dla rozpoczęcia innych, nakazy i zakazy w stosunku do dziecka zmieniają się szybko. Taki styl życia powoduje, iż „u osobników mających słabszy i niezrównoważony układ nerwowy występują poważniejsze zakłócenia sfery uczuciowej".

Niewłaściwe współżycie z rodzeństwem to również źródło wielu wypaczeń i konfliktów uczuciowych. Niejednokrotnie starsze rodzeństwo dominuje nad młodszym, przywłaszcza sobie różne przywileje, rządzi i „komenderuje" młodszymi od siebie. Skutki takich stosunków są niewłaściwe zarówno dla starszego, jak i młodszego dziecka.

Ostatni rozdział w tej części publikacji poświęcony jest wypaczeniom sfery uczuciowej dziecka w szkole. Autor stwierdza, iż przyczyną niektórych z tych wypaczeń jest dom rodzinny, występuje tu zjawisko przenoszenia się wypaczeń z jednego śro-

dowiska do drugiego. Obok tego obserwujemy często wypadki, gdy źródłem zaburzeń uczuciowych staje się zbytnia surowość czy niesprawiedliwość nauczyciela, źle zorganizowane współzawodnictwo oraz wpływ opinii klasy.

Szeroko omówiwszy skutki błędów wychowawczych w dziedzinie uczuć, autor przechodzi następnie w trzeciej części publikacji do rozważań dotyczących kształtowania uczuć dziecka w poszczególnych okresach jego rozwoju: w okresie przedszkolnym, w młodszym wieku szkolnym i w okresie dojrzewania. Zajmując się kwestią sposobów kształtowania uczuć dziecka, St. Gerstman zwraca uwagę na znaczenie właściwego trybu życia dziecka. Ład, dobra organizacja i właściwa atmosfera uczuciowa domu to podstawowe czynniki w tej dziedzinie. Porządek i stała kolejność czynności zapobiega powstawaniu konfliktów i zaburzeń uczuciowych. W okresie uczęszczania dziecka do szkoły ważną sprawą, znajdującą odbicie również w wynikach nauczania, jest uczuciowy stosunek ucznia do szkoły. Właściwy stosunek do pracy szkolnej kształtować może i powinien nie tylko nauczyciel, lecz również dom rodzinny.

Uwagi na temat stosunku dorosłych, zwłaszcza rodziców, do młodzieży dorastającej kończą książkę. Mocno podkreślono konieczność zachowania spokoju i opanowania, taktu i uprzejmości w obcowaniu z młodzieżą. Ciekawe są tu zwłaszcza uwagi dotyczące roli ojca, jego oddziaływania wychowawczego na dorastającego syna. Sprawa zaangażowania się ojca w sprawy wychowawcze nie staje się aktualna dopiero w stosunku do dorastającego młodzieńca. Warto podkreślić, iż i w innych miejscach książki autor podaje przykłady, jak bardzo dziecku (nie tylko synowi, lecz i córce) potrzebne jest zainteresowanie i opieka ze strony ojca.

Przydałoby się bardziej szczegółowe i wnikliwe omówienie nie tylko wypaczeń uczniów i ich źródeł, ale również środków zapobiegania i naprawy. Sądząc z kilku wzmianek, autor i pracownicy Poradni posiadają i w tym kierunku szereg doświadczeń. Należałoby więc w przyszłości tę stronę publikacji rozbudować.

I. JANISZOWSKA

RITA VUYK: „DAS KIND IN DER ZWEIKINDERFAMILE"
Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1959

Jeśli przyjmiemy, że środowisko ma istotny wpływ na rozwój dziecka, nasze zainteresowanie musi się skierować na rodzinę. Przy tym wyłania się m. in. pytanie, w jakim stopniu wpływa na rozwój dziecka miejsce, jakie według starszeństwa zajmuje ono w rodzeństwie. Pomimo bardzo obszernej literatury zachodnioeuropejskiej, jaka ukazała się w ostatnich dziesiątkach lat na ten temat, znajdujemy jeszcze wciąż przeciwstawne zdania. Niektórzy autorzy wnioskują na podstawie swych badań, że stanowisko w rzędzie rodzeństwa nie ma żadnego wpływu, podczas gdy inni opisują obszernie osobowy typ starszego, średniego czy młodszego dziecka i są zdania, że trudności w zachowaniu się i inne odstępstwa od normy zależą w poważnej mierze od stanowiska, jakie zajmuje dziecko w rzędzie rodzeństwa.

I. TRUDNOŚCI METODOLOGICZNE

Te przeciwieństwa wynikają z błędów metodologicznych, jakie popełniają autorzy przy badaniu tego nadzwyczaj skomplikowanego problemu. Trudności metodologiczne dadzą się uszeregować według następujących punktów:

1. Definicja pozycji w szeregu rodzeństwa jest bardzo trudna. Można problem starszeństwa rozpatrywać z punktu widzenia biologicznego lub psychologicznego.

Biorąc biologicznie powinny być liczone nie tylko zmarłe dzieci, lecz także martwo narodzone, o których żyjące dzieci ewentualnie nic nie wiedzą. Pod względem psychologicznym sprawa jest jeszcze bardziej skomplikowana. Jeśli np. jedno lub więcej dzieci umarło przed urodzeniem się żyjących dzieci, nie jest słuszne opuszczać zmarłe dziecko ani je wliczać. Psychologicznie przecież powstała nowa sytuacja, która nie daje się zaszeregować w zwyczajnych kategoriach. Są też dzieci, których sytuacja życiowa bywa skomplikowana przez rodzeństwo przyrodnie i przybrane. Jak rozpatrywać np. problem starszeństwa w takiej rodzinie: „moje dzieci i twoje dzieci biją się z naszymi dziećmi"? Szczególnie konieczne okazuje się rozróżnianie aspektu biologicznego i psychologicznego w rodzinach, w których dzieci nie wiedzą, że nie są rzeczywistym rodzeństwem.

2. Jeśli chcemy studiować wpływ pozycji, jakie dziecko zajmuje według starszeństwa w rodzeństwie, musimy uwzględnić wszystkie wyjątkowe okoliczności już to natury biologicznej, socjalnej czy psychologicznej. Do biologicznych wyjątkowych okoliczności możemy zaliczyć rodzaj porodu, wiek matki, śmiertelność dzieci w rodzinie itp. O wpływie socjalno-gospodarczym i religijnym środowiska wiemy więcej. Jest ważne, że ilość dzieci w rodzinie często jest uzależniona od tych czynników.

3. Trzecią trudnością w badaniach naukowych nad tym problemem jest prawidłowe zestawienie grupy kontrolnej.

4. Czwartą dziedzinę trudności stanowi ilość osób badanych i z tym związane zagadnienia stosowania metod badawczych.

5. Problem miejsca wśród rodzeństwa jest w rzeczywistości bardzo skomplikowany, ponieważ składa się z następujących czynników: liczba dzieci i pozycja dziecka w rzędzie (np. dziecko szóste z ośmiu rodzeństwa albo drugie z dwu), płeć dziecka, płeć rodzeństwa i różnice wieku między rodzeństwem.

II. DZIECI W RODZINIE DWUDZIETNEJ

Na podstawie wymienionych trudności natury metodologicznej jasnym się staje, że wiele badań nad wpływem miejsca w rzędzie rodzeństwa ma tylko ograniczoną wartość i prowadzi do nieporównywalnych wyników. Nawet przy tych samych zewnętrznych okolicznościach i odpowiednich grupach kontrolnych wielka liczba odmian według różnic wieku i płci utrudnia możliwości badań naukowych godnych zaufania.

Dlatego Rita Vuyk ograniczyła się do badania dzieci w rodzinie dwudzietnej. Poddała ona obserwacji i systematycznym badaniom 85 chłopców i 40 dziewcząt w wieku 8—12 lat z rodzin posiadających 2 dzieci. Socjalno-gospodarcze środowisko dla wszystkich dzieci było niemal równe (rodziny średniozamożne), wszystkie dzieci uczęszczały do szkół powszechnych i nie otrzymywały żadnego określonego religijnego wychowania. Wszystkie dzieci posiadały oboje rodziców i nie miały żadnego innego rodzeństwa. W rodzinach badanych nie było także zmarłych dzieci. Żadne z dzieci badanych nie miało wyraźnych organicznych czy psychicznych odchyleń.

Z rodzicami badanych dzieci przeprowadzono dokładny wywiad, uzyskując dane o rozwoju dziecka, o stosunkach rodziców, ustosunkowaniu się dzieci do siebie, o kontakcie z rówieśnikami i stosunku dzieci do nauki i do szkoły.

Stosunek starszych dzieci do dorosłych można określić jako ambiwalentny. Są one niedelikatne, nieśmiałe, mają więcej respektu wobec dorosłych i są mniej wrażliwe na pochwały i na współczucie. Z drugiej jednak strony są zależne od dorosłych, chciałyby chętnie być przy dorosłych i słuchać, co oni mówią.

Starsi są lepsi w wysławianiu się, ale w działaniu mniej sprawni. W szkole wykazują pozornie więcej wiary w siebie, w istocie mają mniej zaufania we własne siły i więcej obaw, aby nie być gorszym od swego rodzeństwa. Mocniej reagują na niepowodzenia w sytuacji, w której muszą rywalizować.

Pod względem cech osobowości starsi są trwożliwi, zaniepokojeni o swoje stanowisko i swoje prawa w rodzinie. Czują się zagrożeni i są więcej nastawieni na obronę. Wykazują więcej skrępowania i są zahamowani. Łatwiej się obrażają. Skutkiem większej obawy zastanawiają się uprzednio nad tym, co chcą robić. Są mniej aktywni, nawet zupełnie bierni. Skutkiem większych napięć duchowych są bardziej emocjonalni, szybko się podniecają, stają się szybciej źli, mniej obiektywni, mniej rzeczowi. Są więcej nastawieni na posiadanie.

Młodsi stanowią przeciwieństwo starszych. Mniej starają się o to, aby być uznawanym przez dorosłego. Są bardziej nastawieni na swoich rówieśników niż na kontakt z dorosłymi.

Cechuje ich samodzielność i zaufanie do siebie. Są aktywni, rozbudzeni i bystrzy. W zachowaniu się są aktywniejsi, ponieważ bywają bardziej nastawieni na samoobronę.

III. PRZYCZYNY RÓŻNIC

Przyczynę tych różnic E. A. Coob[1] tłumaczy rozczarowaniem rodziców do pierwszego dziecka. Rodzice z reguły łączą z urodzinami pierwszego dziecka zbyt wielkie oczekiwania. Drugie dziecko przychodzi według niego na świat dlatego, że pierwsze dziecko zawiodło nadzieje rodziców. Od drugiego dziecka rodzice nie oczekują już za wiele i dlatego są przyjemnie zaskoczeni każdym jego udanym działaniem.

J. K. Lasko[2], G. Rocquerbrune[3] i M. H. Krout[4] twierdzą, że rodzice zmieniają swój stosunek do pierwszego dziecka przy urodzeniu się drugiego, ponieważ tradycja żąda, aby teraz dziecko starsze traktować jako mądrzejsze. Nawet jeżeli oboje rodzice starają się równo traktować dzieci, z konieczności prowadzi to do względnego uprzywilejowania młodszego dziecka. Matka pieszcząc młodsze dziecko stwarza starszemu pozory, że jest mniej kochane. Rodzice nie tylko okazują młodszemu więcej miłości, ale biorą go również w obronę przed starszym. Starsze odczuwa to jako uprzywilejowanie młodszego.

Mc Arthur[5] podkreśla, że sytuacja rodzinna, w którą wkracza drugie dziecko, jest inna od tej, którą miało pierwsze dziecko. Starsze dziecko kierowało swą uwagę, w braku innego dziecka, na dorosłych. Drugie dziecko natomiast znajduje od początku wzór, kolegę, antagonistę i małą społeczną różnicę w sosunku do niego samego. Mc Arthur sądzi, że różnice między typowo starszymi i typowo młodszymi pochodzą stąd, że obaj uczą się swych sposobów zachowania się w innej sytuacji socjalnej.

Natomiast L. H. Koch w licznych swych rozprawach za istotną przyczynę różnic między starszym i młodszym dzieckiem uznaje kompleks Edypa i rywalizację między dziećmi.

Płeć dziecka odgrywa według Koch większą rolę niż starszeństwo wśród rodzeństwa. Koch sądzi, że młodszy z dwu synów (M_2M) szuka kontaktu z ojcem, ponieważ jego starszy brat (M_1M) jest już ulubieńcem matki. Jeśli natomiast pierwsze dziecko jest dziewczynką i ma dobry kontakt z ojcem, młodszy brat (M_2F) bywa wówczas uprzywilejowany przez matkę. Mimo tego, że M_2M i M_2F obaj są młodszymi chłopcami, ich stosunek do rodziców jest więc bardzo różny na podstawie płci starszego dziecka.

---

[1] E. A. Coob: *Family press variables.* (In Sanford e. a. Phsysique personality and sholarship) Monogr. Society Rev. Child Dev.

[2] J. K. Lasko: *Parent Behavior Toward first and second children.* Genet Psych. 1954.

[3] G. Rocquerbrune: *L'enfant caracteriel parmi ses frères et soeurs.* Enfance 1956.

[4] M. H. Krout: *Typical Behavior patterns in twenty-sixordirer positions,* J. Genet. Psychol. 1939 55.

[5] Ch. Mc Arthur: *Personalities of first and second children.* Psychiatry 1956.

Rita Vuyk na podstawie własnego materiału poszerzonego przez materiały z poradni dziecięcych stwierdziła wielką różnicę między chłopcem z młodszym bratem i chłopcem z młodszą siostrą (MM i MF).

Przy dwu braciach i niezbyt dużej różnicy wieku — prawie w połowie przypadków „typowe starsze" dzieci były ciche, zamknięte, bojaźliwe, introwersyjne.

Według hipotezy Rity Vuyk zazdrość z jej wpływem na stosunek matki do dziecka przyczynia się istotnie do powstawania cech typowo starszego.

Gdyby hipoteza autorki była słuszna, można by uniknąć tego niepomyślnego rozwoju przez bardziej tolerancyjne znoszenie rodziców zazdrości pierwszego. starszego dziecka.

Przy badaniach nad młodszymi z dwu braci znalazła autorka około połowy przypadków „typu młodszego", który określa się jako wesołe, ekstrawertyczne dziecko. Powstanie tego typu jest również z góry uwarunkowane. Do wyjątków należy, aby młodszy wzrastał w typowy sposób, a starszy nie sprawiał trudności. W ogóle rozczarowanie matki do pierwszego chłopca jest jedną z przyczyn, że ta zwraca się do drugiego. Za drugi warunkujący czynnik można uznać większe doświadczenie matki, jej mniejsze napięcie nerwowe. Ponadto drugie dziecko ma lepsze warunki, ponieważ więcej działa przez naśladownictwo starszego i rywalizację z nim. Rodzice, którzy biorą mniejsze dziecko w obronę, usprawiedliwiają także jego działanie, które u starszego powoduje nagany i kary (co wolno młodszemu, jest karane u starszego).

Chłopcy z młodszą siostrą rzadko wykazują zazdrość przy urodzeniu się małej, ponieważ albo czują się mniej zagrożeni, albo matka bywa nadal przychylnie ustosunkowana do swego starszego syna, gdyż pozostaje on nadal jedynym synem. Problem ten powinien być jeszcze bliżej zbadany, w każdym razie według Rity Vuyk mała ilość przypadków zazdrości w sytuacji M_1F jest uderzająca tak, że nie polega to tylko na przypadku.

W sytuacji M_1F autorka rozróżnia dwa typy, z których pierwszy w jej materiale badawczym zdarza się wyraźnie częściej. Jest to młodzieniec pozbawiony odwagi, często mało aktywny, nie dopisujący w walce rywalizacyjnej przeciwko energicznej siostrze. Można postawić hipotezę, że rodzice w tych wypadkach są rzeczywiście rozczarowani chłopcem.

Jeśli rodzice są dumni ze swego syna, wtedy chłopiec ma więcej odwagi i góruje przede wszystkim nad młodszą siostrą.

Dziewczęta zaś, które podziwiają starszego brata, są od początku także bardziej dziewczęce. Rita Vuyk nie znalazła w swym materiale żadnej dziewczyny, która miałaby prawdziwy kompleks mniejszej wartości, ponieważ rodzice cenili jej brata. Wydaje mi się, że potrzeba jeszcze dalszych badań, czy to zjawisko jest istotnie tak rzadkie lub całkiem się nie zdarza. Być może, było to tylko spowodowane przez bardzo skromny zasięg badanej grupy.

IV. DZIEWCZYNA Z MŁODSZĄ SIOSTRĄ LUB MŁODSZYM BRATEM

Dziewczęta wykazują te same tendencje rozwojowe, co chłopcy tylko w innym rozmiarze. To znaczy, starsze dziewczęta są albo trudne, np. jeśli zaszły jakieś komplikacje w strukturze rodzinnej, albo są mniej trudne od chłopców.

Przy 2 siostrach rozwój obu dzieci nie różni się istotnie od rozwoju dwu braci, tylko wszystko odbywa się w osłabionym rozmiarze. Jeśli hipoteza, że pierwsze dziecko odtrąca matkę, staje się zazdrosna i dlatego rozwija się nietypowo, jest słuszna, dziewczynka powinna okazywać to odpychanie i zazdrość w skromniejszym wymiarze. W istocie dziewczynka może łatwiej identyfikować się z matką tak, że jej zazdrość przyjmuje mniej skrajne formy. Jeśli jednak występuje, wtedy znajdujemy także u dziewcząt typowo starszą i typowo młodszą.

Starsza dziewczynka i jej młodszy brat przedstawiają inny obraz. Przy małej różnicy wieku odpowiadają te dzieci typowi pozbawionego odwagi starszego chłopca. Przy większej różnicy wieku F_1M córka identyfikuje się silnie z matką. Starsza siostra bierze małego chłopca w obronę, sama go również wychowuje i wzmacnia tym niebezpieczeństwo infantylizowania rozpieszczonego małego dziecka.

Zasadnicza teza nader interesującej książki Rity Vuyk głosi, że wyrastanie na typowe „starsze" albo na typowo „młodsze" dziecko nigdy nie jest uwarunkowane, jak to dotychczas twierdzono, przez jedną jedyną przyczynę, lecz przez wiele przyczyn. Badania zawarte w książce *Das Kind in der Zweikinderfamilie* znakomicie oświetlają bliżej ten zespół przyczyn.

Wydaje mi się jednak, że są to tylko hipotezy, które wymagają jeszcze dalszych badań. Poinformowanie polskiego czytelnika o stanie badań nas sytuacją dziecka w rodzinie uważam za potrzebne i pożyteczne.

S. BENDKOWSKI

„SOWIETSKAJA PEDAGOGIKA"

Ósmy numer „Sowietskoj Pedagogiki" przynosi na swych łamach sprawozdanie z Ogólnorosyjskiego Zjazdu Nauczycieli, który odbył się w lipcu br. Na Zjeździe tym wygłosił przemówienie N. Chruszczow. Część pierwszą przemówienia poświęconą problemom stosunków międzynarodowych i spostrzeżeń wyniesionych z wizyty w Austrii publikowała nasza prasa codzienna. Część druga przemówienia N. Chruszczowa poświęcona była problemom reformy szkoły. Chruszczow w tej części przemówienia wskazał, że program rozwiniętego budownictwa komunizmu nakreślony przez KPZR i Rząd radziecki wymaga także przekształcenia systemu szkolnictwa. „Rzeczą główną w przebudowie szkoły — stwierdził N. Chruszczow — to połączenie nauczania z pracą społecznie użyteczną i podniesienie pracy wychowawczej szkoły. Walka o zwycięstwo komunizmu wymaga wszechstronnego i harmonijnego rozwoju radzieckiego człowieka, a to znaczy, że winien on opanować nie tylko wiedzę o przyrodzie, technice i społeczeństwie, lecz także nauczyć się wykorzystywać tę wiedzę w bezpośredniej pracy w budownictwie komunizmu. Nam jest potrzebne nie tylko przyswojenie wiedzy, lecz przekształcenie jej w głębokie ideowe przekonanie, takie, które rodzą silne uczucia przejawiające się w pracach dla dobra narodu".

Chruszczow w swym przemówieniu mocno podkreślał pedagogiczne znaczenie pracy. „Najważniejszą rzeczą jest prawidłowe i wszechstronne wykorzystanie wiedzy o produkcji do tego, by ukształtować u młodzieży zamiłowanie do pracy dla dobra społeczeństwa". „Pamiętajcie — mówił dalej N. Chruszczow — co mówił o pracy komunistycznej Włodzimierz Lenin w 1920 roku. Podkreślał on, że jest to praca dobrowolna, nienormowana, praca oddawana bez liczenia na wynagrodzenie, praca będąca potrzebą działania dla dobra społecznego i przyzwyczajeniem zdrowego organizmu. Do takiej właśnie pracy powinniśmy przygotować nasze dzieci i naszą młodzież". W przemówieniu swym N. Chruszczow zwracał uwagę na konieczność zwalczania w społeczeństwie starych poglądów na rolę średniego wykształcenia, jako na coś, co daje kierownicze stanowisko lub „lekką, czystą" pracę.

Zjazd wysunął wiele problemów naukowych, które powinny być podjęte w najbliższym czasie przez Akademię Nauk Pedagogicznych i jej placówki naukowo-badawcze. Wskazując na osiągnięcia nauk pedagogicznych Zjazd wysunął jednak szereg zagadnień, które nie zostały dotychczas podjęte lub były podejmowane jedynie częściowo. W dziedzinie zagadnień ogólnoteoretycznych Akademia Nauk Pedagogicznych winna w ciągu najbliższych 3—4 lat opracować podstawowe monografie poszczególnych zagadnień teorii pedagogiki radzieckiej, przygotować prace uogólniające i podręczniki z pedagogiki podstaw produkcji teorii i metodyki wychowania moralnego, pracy organizacji pionierów w szkole, podstaw psychologii i defektologii oraz w dziedzinie metodyk przedmiotów nauczania. Zwrócono także uwagę na brak głębszych badań problematyki łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Dotychczasowe prace naukowe w tej dziedzinie mają tylko charakter deklaratywny, nie zawierają opracowania form i metod łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Słabe ogniwo w pracy Akademii stanowi badanie problemów wychowania moralnego. Nauczyciel nie został wyposażony dotychczas w naukowo opracowaną metodykę kształcenia u młodzieży cech człowieka epoki komunizmu.

Szkole i nauczycielowi potrzebne są opracowania problemów przygotowania ucznia do pracy, treści, form, metod i organizacji kształcenia politechnicznego i zawodowego.

Potrzebne jest również naukowe opracowanie wychowania dzieci i młodzieży

w szkolach-internatach i szkolach z tzw. przedłużonym czasem opieki nad dzieckiem. [1]

Zjazd zwrócił również uwagę na niedostateczne wyniki badań psychologicznych w dziedzinie przygotowania uczniów do pracy oraz w dziedzinie rozwoju i indywidualnych właściwości uczniów. W związku z nowymi zasadami reorganizuje się instytuty APN. W łonie Instytutu Metod Nauczania powstają 2 instytuty: Instytut Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego oraz Instytut Kształcenia Zawodowego. Leningradzki Instytut Pedagogiki zostaje przekształcony w Naukowo-Badawczy Instytut Wieczorowych (zmiennych) i Zaocznych Szkół Średnich.

Rząd Federacji Rosyjskiej i Komitet Centralny Partii zalecają tworzenie nowych szkół eksperymentalnych i organizowanie przy Akademii Nauk Pedagogicznych szkół-laboratoriów, którymi kierować będą członkowie Akademii, profesorowie i docenci pedagogiki.

Nowym problemem, który wyniknął z toku prac nad połączeniem w szkole ogólnokształcącej zadań kształcenia ogólnego i politechnicznego z przygotowaniem do pracy produkcyjnej, jest problem furkacji w średnich szkołach ogólnokształcących. Tym zagadnieniom jest poświęcona większa część artykułów 8 numeru „Sowietskoj Pedagogiki". Zasadnicze kwestie wynikające na tle zadań łączenia nauczania z przygotowaniem do pracy produkcyjnej porusza M. Mielnikow w artykule *Doświadczenie zróżnicowanego nauczania w średniej szkole ogólnokształcącej* [2]. Szkoła ogólnokształcąca dająca młodzieży nie tylko ogólne i politechniczne wykształcenie, lecz także przygotowanie zawodowe, nie może traktować nauczania zawodu jako zwykłego dodatku do systemu wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Eksperyment przeprowadzony w 50 szkołach Federacji Rosyjskiej, mimo że posłużył do opracowania programów i organizacji nauczania w zreformowanych ogólnokształcących szkołach średnich, nie rozwiązał jednak tych spraw. Okazało się w praktyce, że różne specjalności zawodowe, do których obecnie młodzież przygotowuje średnia szkoła ogólnokształcąca, wpływają w praktyce na zróżnicowanie w niej treści wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Średnie szkoły ogólnokształcące w mieście i na wsi różnią się przecież nie tylko ukierunkowaniem przygotowania do pracy produkcyjnej (zawody przemysłowe i rolnicze), lecz także treścią wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Np. wykształcenie w dziedzinie biologii jest znacznie szersze u młodzieży w szkole wiejskiej niż u młodzieży uczęszczającej do szkół miejskich. Poza tym praktyka produkcyjna w szkole wiejskiej wpływa na kształtowanie się u uczniów nieco innego systemu wiedzy z biologii, chemii, fizyki i matematyki. Skutkiem tego daje ona inne w swym profilu i treści wykształcenie ogólne i politechniczne niż szkoła miejska. W szkole miejskiej, która daje przygotowanie do pracy zawodowej w przemyśle, profil przygotowania zawodowego również wpływa na treść przygotowania ogólnego i politechnicznego. To zjawisko jednak wcale nie zaprzecza, według autora, zasadzie jednolitości wykształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole średniej.

W związku z taką sytuacją, wynikającą na tle doświadczeń szkoły średniej, autor widzi konieczność zróżnicowania w niej treści kształcenia ogólnego i politechnicznego w następujących kierunkach: 1) fizyczno-technicznym dla tych szkół, które przygotowują młodzież do pracy zawodowej w przemyśle elektrycznym, budowy maszyn, transporcie i łączności, 2) chemiczno-technicznym dla szkół przygotowujących laborantów, 3) przyrodniczo-agronomicznym dla szkół przygotowujących do pracy w rolnictwie oraz 4) w kierunku humanistycznym w odniesieniu do szkół dających kwalifikacje zawodowe bibliotekarzy, pracowników kultury, biur itp.

[1] Tzw. szkoły z „prodlennym dniem obuczenija" — opiekujące się młodzieżą od godz. 8 rano do 6—7 wieczorem.

[2] M. Mielnikow: *Opyt dejferebcirowannogo obuczenija w średniej opszczeobrazowatielnoj szkole.* „Sow. Ped." nr 8 1960 r.

Te założenia tkwią u podstaw eksperymentu prowadzonego już od dwóch lat w 2 szkołach moskiewskich (nr 18 i nr 710). W szkołach tych wprowadzono do klasy IX podane wyżej cztery kierunki zróżnicowania treści i planu nauczania. Istotą tego eksperymentu jest zwiększenie ilości godzin przeznaczonych na nauczanie tzw. przedmiotów kierunkowych, a więc matematyki, fizyki, rysunku technicznego dla pierwszego typu, fizyki i chemii dla drugiego typu, fizyki, chemii i biologii dla trzeciego typu oraz przedmiotów humanistycznych dla czwartego typu przy jednoczesnym zmniejszeniu przedmiotów nie będących przedmiotami kierunkowymi. Z zasady zmniejszenie to wynosi nie więcej niż 14 godzin w ciągu trzech lat nauczania. Jedynie dla kierunku humanistycznego zmniejszono ilość godzin przeznaczonych na nauczanie matematyki i fizyki łącznie ponad 30 godzin. Autor uważa, że przy tak nieznacznym obniżeniu godzin nauczania można osiągnąć te same rezultaty wykształcenia poprzez usprawnienie procesu nauczania. Natomiast treść nauczania przedmiotów kierunkowych jest przyswajana o wiele głębiej nie tylko ze względu na zwiększenie ilości godzin przeznaczonych na ich nauczanie, lecz także ze względu na ścisłą łączność treści tych przedmiotów z treścią przysposobienia zawodowego. Mniej czasu poświęca się także w tak zreformowanej siatce godzin na praktykę produkcyjną (zwłaszcza w kl. X i XI), a mimo to dzięki innemu jej założeniu w czasie osiągane są wyniki zadowalające, nie gorsze niż w szkołach normalnych. M. Mielników widzi konieczność reorganizacji praktyk produkcyjnych w kierunku skupienia ich w czasie. (Organizowanie w odstępach jedno-, dwumiesięcznych praktyk produkcyjnych).

Osmy numer „Sowietskoj Pedagogiki" przynosi także szczegółowy opis i analizę wyników eksperymentu z zakresu zróżnicowania treści nauczania w szkole nr 178 o kierunku fizyczno-technicznym (art. A. Pieryszkina), o kierunku techniczno-chemicznym (art. D. Epsztejna) i o kierunku humanistycznym (art. W. Głubkowa, K. Asaturowa i Z. Zozenberga).

S. SŁOMKIEWICZ

„BEITRÄGE ZUR MENSCHENBILDUNG"

„Zeitschrift zur Pädagogik". Beiheft, Julius Beltz, Weinheim, Schwann Düsseldorf 1959

Wychodzący nakładem Juliusza Beltza w Weinheim kwartalnik pedagogiczny pt. „Zeitschrift zur Pädagogik" wydaje specjalne zeszyty dodatkowe, zatytułowane „Beiträge zur Menschenbildung". Numer pierwszy ukazał się pod koniec 1959 r. Spośród artykułów zawartych w tym zeszycie, przeważnie poświęconych działalności pedagogicznej Hermana Nohla, na uwagę zasługuje przede wszystkim artykuł Wolfganga Scheibe pt. *Zaufanie w wychowaniu* (*Vertrauen in der Erziehung*) i Wolfganga Brzezinki pt. *Kształcenie wychowawcy* (*Die Bildung des Erziehers*).

Scheibe pisze, że już Pestallozzi zwracał szczególną uwagę na problem zaufania w wychowaniu. Uważał, iż jeśli uda się wychowawcy otworzyć serce dziecka, wychowanie staje się łatwe, a jeśli tego nie uda się uzyskać, staje się trudne lub wręcz niemożliwe. Autor zastanawia się więc, jak przezwyciężyć to wszystko, co staje na drodze w staraniach zdobycia zaufania dziecka.

Zaufanie jest częścią składową wzajemnych stosunków międzyludzkich i fundamentem każdej ludzkiej społeczności. Jeśli mówi się o kryzysie zaufania, to zakłada się, iż w rozwoju historycznym został naruszony „stan normalny" mocnego wzajemnego zaufania i w wyniku tego naruszenia doszło do zaniku zaufania, rodzącego egzystencjalne obawy dzisiejszego człowieka.

Slowo „zaufanie" odnosi się tylko do świata ludzi. W sensie węższym może odnosić się do pewnych ich właściwości, np. do siły i zręczności sportowca, uczciwości kupca, zdolności naukowych uczonego. Wtedy powstaje pytanie, czy możemy mieć „zaufanie" do każdego człowieka. Zaufanie we właściwym sensie odnosi się jednakże do całego człowieka. Mieć do kogoś zaufanie znaczy: być do niego pozytywnie ustosunkowanym, zgadzać się z jego zdaniem, uznawać go; przy czym odnosi się to tak do teraźniejszości, jak i do przyszlości.

Zaufanie nie wywodzi się samo z siebie, nie jest dane, lecz zdobywa się je. Ten, komu zaufaliśmy, został wyniesiony ponad wielką liczbę ludzi z naszego otoczenia, został wybrany i stał się nam bliskim. Zaufanie można jednakże utracić, co łączy się z uczuciem zawodu.

Często mówi się, iż ma się do kogoś zaufanie, ponieważ można na nim polegać. Możność polegania na kimś jest jednym z elementów zaufania. Innymi elementami są: uczciwość, słowność, uprzejmość. Szczegółowe zestawienie „cnót", z których zaufanie brałoby początek, nie jest jednakże możliwe. Trzeba pamiętać i o tym, że zaufanie istnieć może tylko w atmosferze wolności. Zaufania nie można nakazać, można je najwyżej zdobyć przez swoją postawę. Zaufanie zawiera również element stałości i trwałości. Nie może być zależne od zmian w usposobieniu i nastroju. Posiadający czyjeś zaufanie musi być przygotowany na ponoszenie pewnych ciężarów. Uczucie zaufania przechodzi próbę w momentach krytycznych, gdy momenty inne zawodzą.

Mówiąc o atmosferze zaufania, mamy na myśli wzajemne zaufanie wszystkich współpartnerów. Mogą jednakże istnieć sytuacje, w których jeden partner ma do drugiego zaufanie, lecz drugi do pierwszego nie. Np. polityk zdobywający zaufanie wyborców nie zawsze ma do tych wyborców zaufanie. W życiu bywa jednakże tak, iż zaufanie rodzi zaufanie.

Nowe kierunki w wychowaniu, szczególnie po roku 1945, wypowiedziały się przeciw metodom wychowania opartym o siłę, zależność i dystans, a stosunki wychowawcze starały się oprzeć na miłości, koleżeństwie i przyjaźni, otwartości i bezpośredniości, wzajemnym zrozumieniu i poważnym traktowaniu drugiego, na zaufaniu. Stosunek zaufania nie jest jednak równoznaczny ze stosunkiem pedagogicznym. Z jednej strony istnieje wyraźna wola wychowawcy niesienia dziecku pomocy w rozwijaniu jego wewnętrznych i zewnętrznych cech, zgodnie z jego uzdolnieniami, skłonnościami; z drugiej występuje konieczność do pomagania, prowadzenia i doradzania, pouczania i wskazywania drogi postępowania. Zaufanie tworzy podstawę wychowawczego stosunku. Wynika z tego, że w wychowaniu musi panować wzajemne zaufanie: wychowawcy do dziecka i dziecka do wychowawcy. Nierówność partnerów w wychowaniu budzi jednakże refleksje, czy rodzaj zaufania jednej strony jest tak samo ukształtowany, jak strony drugiej, czy nie spełniają one innej funkcji. Wychowawca stanowi część silniejszą: posiada doświadczenie i wiedzę, jest dojrzały i na tej podstawie stara się oddziaływać wychowawczo. Dziecko-uczeń jest poszukującym, niepewnym, potrzebującym rady i pomocy. Różnica ta powoduje, że zaufanie wzajemne nauczyciela i ucznia posiada jak gdyby dwie strony i spełnia szczególną funkcję.

Po urodzeniu dziecka powstaje stosunek matka — dziecko, konieczny dla rozwoju dziecka. Zaufanie dziecka jest tutaj instyktowne, bez granic. W tym okresie może być mowa tylko o zaufaniu dziecka, nie zaś o zaufaniu do dziecka. Do obowiązków wychowawcy należy spełniać to wszystko, czego dziecko dla swego rozwoju potrzebuje. W latach późniejszych wychowawca traci rolę ogrodnika przygotowującego grunt i jak najbardziej sprzyjające warunki do rozwoju i czekającego na wynik, lecz powinien posiąść zaufanie do wychowanka. W zaufaniu tym wyraża się jego siła, która powoduje pewne zewnętrzne zmiany w tym, który jego zaufaniem się cieszy. Wychowawca więc wychowuje przez zaufanie.

Fazę rozwoju dzieciństwa i młodzieńczości cechuje niepewność. Dziecko najpierw uczy się, zdobywa środki do uporania się z coraz nowymi zadaniami i sytuacjami. Jego bezpieczeństwo wzrasta w miarę nabywania doświadczenia, sprawności, rozwoju uzdolnień. Charakterystyczne dla okresu dorastania zjawisko stałego podkreślania pewności siebie ma również swe źródło w niepewności, do której młodzieniec nie chce się przyznać. W momentach niepewności szuka się oparcia w zaufaniu wychowawcy, który pomaga odzyskać ufność we własne siły. Wiemy, że w wielu wypadkach niewłaściwy rozwój i słaba wydajność spowodowane są brakiem ufności we własne siły. Kto nie wierzy w siebie i jest przekonany lub domyśla się, że i inni mu nie wierzą, potrzebuje szczególnie pomocy i zaufania wychowawcy, by wejść na właściwą drogę. Przygodny obserwator nie może często pojąć stałej gotowości wychowawcy do darzenia wychowanków zaufaniem. Wychowawca wie natomiast, iż jest to jedyna możliwość niesienia drugiemu pomocy.

W czasie zorganizowanej w Monachium dyskusji na temat „My i nasi rodzice" rzucono pytanie, co należy rozumieć przez zaufanie do rodziców. Opowiadano, że o zaufaniu można mówić wtedy, „gdy rodzicom można bezpośrednio wszystko mówić". Występuje tutaj więc skutek zaufania o wielkim pedagogicznym znaczeniu.

Każdy człowiek ma swój świat wewnętrzny, mniej lub więcej zamknięty przed innymi. Tylko tam gdzie istnieje gotowość i zdolność dawania wyrazu temu, co się dzieje we wnętrzu dziecka, jak również gdzie istnieje gotowość i zdolność przyjmowania, jest możliwe wychowanie i kształcenie. Funkcja zaufania w wychowaniu polega więc na spowodowaniu „otwarcia się" wychowanka. Brak zaufania rodzi nieufność. Zdobycie zaufania zależy przede wszystkim od wychowawców. Decydującą rolę gra sympatia i okazywanie sympatii dziecku przez nauczyciela.

Autor twierdzi dalej, że również w nauczaniu czynnik zaufania odgrywa ważną rolę. Uczeń musi przejawić gotowość przyjęcia pewnych treści i ich rozbioru. Jest to zależne w pierwszej linii od jego zainteresowania i woli pracy, lecz nastawienie do nauczyciela gra również rolę niemałą. Dlatego nauczyciel robi wszystko, by mieć właściwy „kontakt" z klasą i poszczególnymi uczniami.

Z rozważań powyższych autor wysnuwa następujące wnioski:

— wychowanie opiera się na zaufaniu i musi to zaufanie rozbudować;
— zaufanie jest specyficzną siłą wychowawczą, której w dziele wychowania nie może zabraknąć;
— dzieci i młodzież dzięki zaufaniu znajdują oparcie i pomoc, która czyni ich bezpiecznymi, wzbudza zaufanie w swe siły.

Zadanie wychowawcy polega więc na tym, by: 1) być gotowym do wzbudzenia zaufania, 2) pomagać dorastającemu człowiekowi w obdarzeniu zaufaniem, 3) uznać zaufanie za podstawę swej pracy wychowawczej.

Inny problem porusza Brzezinka — problem kształcenia wychowawców. Zwraca uwagę, że im bardziej upadają w społeczeństwie dobre obyczaje, tym bardziej apeluje się do wychowawców o wzmożoną działalność.

Analizując ewolucję pojęcia „wykształcenia", dochodzi do wniosku, że pojęcie to dziś nie jest jeszcze wykrystalizowane. Przyczyna niepewności, co należy rozumieć przez wykształcenie, leży między innymi w wielkim rozwoju nauki. Szkoła na próżno stara się dotrzymać kroku szybkiemu jej rozwojowi. Istnieje rozbieżność między ogromem podawanej wiedzy i ograniczonymi możliwościami recepcyjnymi człowieka. W tej sytuacji „wykształcenie" nie oznacza już pewnej zamkniętej sumy wiedzy, wspólnej wszystkim. Wszyscy stajemy się raczej specjalistami w pewnej dziedzinie, a wykształcony jest każdy, kto posiada to, co potrzebne jest w jego kręgu życiowym.

Dzisiejszy człowiek nie może objąć wszystkiego i we wszystkim brać udziału.

Musi wybierać i koncentrować swoją uwagę na małym. Kryteria wyboru, choć niepełne, wyznacza przede wszystkim krąg życiowy, w którym trzeba działać, a szczególnie zawód i zadania, jakie on człowiekowi stawia. Oznacza to pewien odwrót od klasycznego ideału kształcenia „humanistycznego", wyrzeczenia się marzenia o wszechstronnie i harmonijnie wykształconym człowieku. Kształcenie nie jest więc czymś ukończonym, czymś danym na wszystkie czasy. Wykształcony może być tylko ten człowiek, który jest gotów niestrudzenie uczyć się dalej, pracować nad sobą, dążyć stale do rozszerzenia swego aktualnego zasobu wiedzy.

Stąd rodzi się pytanie, jakie wykształcenie winien otrzymać wychowawca w jego skomplikowanej sytuacji życiowej?

Spranger stwierdza, że w dzisiejszej pracy szkolnej odczuwa się brak entuzjazmu. Nauczyciel jest rozczarowany. Wielkie słowa i górnolotne plany wydają mu się podejrzane. Przyczyny tego stanu są różne. Jedna z nich — to stałe stawianie szkole i nauczycielowi nadmiernych wymagań. Autor pisze, że społeczeństwo przyzwyczaiło się stawiać znak równości między wychowaniem w ogóle a wychowaniem w szkole i zrzucać całą odpowiedzialność pedagogiczną na nauczycieli. Oni mają wyrównywać braki i szkody, które przynosi dziecko z pozaszkolnego kręgu życia. Szkoła może tutaj wiele zdziałać, lecz działanie to ma pewne granice. Nie może ona zastąpić tego, co przed nią, obok niej i poza nią muszą robić inni wychowawcy. O tym, co wyrośnie z młodzieży, decyduje się w największej części poza szkołą: w rodzinie, gminie, kościele i w miejscu pracy, w życiu kulturalnym i społecznym; decydują wszyscy dorośli członkowie narodu. Nauczyciel stale dąży do tego, by i te pozaszkolne zakresy życia były uporządkowane.

Druga przyczyna zniechęcenia nauczycieli leży w jednostronności wielu projektów reform pedagogicznych. Reformy te zdają się widzieć tylko najwyższe uzdolnienia, a więc dzieci, które w zwykłych klasach rzadko się zdarzają, oraz nauczycieli, którzy są skończonymi mistrzami, nie widząc tej wielkiej masy, która — podobnie jak i w innych zawodach — należy po prostu do ludzi przeciętnych. Entuzjaści widzą tylko wyidealizowany obraz dziecka, bezkrytycznie patrząc na wyniki wychowania. Nauczyciel w swej codziennej pracy widzi trud osiągania nawet małych postępów. Praca każdego dnia czyni go realistą, a nierzadko sceptykiem. Ten sceptycyzm związany jest również z przesadnym akcentowaniem charakteru zawodu nauczycielskiego. Niewiele jest grup zawodowych, które są tak „narażone" na apele do ich charakteru, do miłości, poświęcenia i przykładu, jak zawód nauczycielski. Ponieważ nakładane zadania przekraczają zawsze posiadane siły, wielu, czujących swą odpowiedzialność, załamuje się moralnie. Za wielkie wymagania zniechęcają nawet do pracy możliwej do wykonania.

Inną przyczyną zniechęcenia są formy zależności nauczyciela od państwa. Zależność ta czyni go powściągliwym. Każda zmiana władzy politycznej odbija się szybko na szkole i nauczycielu. Jako urzędnik państwowy, musi słuchać poleceń stale zmieniających się rządów. By się nie narażać, nie chce eksponować się w pracy. Niemały wpływ na zniechęcenie ma brak zaufania do naukowej pedagogiki i niewystarczalność jego wiadomości psychologiczno-pedagogicznych utrudnia opanowanie zawodowych zadań.

Do tych trudności dołączają się jeszcze inne, wynikające z samego charakteru pracy. Każdy zawód kształtuje człowieka. Określone, stale powracające sytuacje wyzwalają niezmienne reakcje. Utrwalają się pewne postawy. Człowiek uczy się grać swoją rolę. Następuje pewne zwężenie możliwości wyrazu, pewne odrętwienie. Nauczyciel staje się sztywny i apatyczny, zatraca spontaniczność i bezpośredniość w obcowaniu. Wynika to ze stałego obcowania z uczniami. Nauczyciel stawia uczniom wymagania często sprzeczne z ich własnymi życzeniami. Wzajemne stosunki rzadko

tylko są ustabilizowane, dyscyplina jest stale narażona na niebezpieczeństwo. Nauczyciel nie może być w pełni członkiem grupy; musi on wycofywać się stale z roli przyjaciela i pomocnika na pozycję dystansu i surowego autorytetu. Tak przy tym przyzwyczaja się do swej roli, że gra ją i poza klasą szkolną.

Poza tym oddziałuje na niego pozycja, jaką narzuca mu samo środowisko, szczególnie na wsi. Uważany jest za osobę najbardziej godną zaufania, wykształconą i lepszą niż inne. Spotyka się z szacunkiem, choćby osobiście nań nie zasłużył, wzbudza więc respekt i interesuje się wszelkimi oznakami tego respektu. Prowadzi to w konsekwencji do izolacji od pozostałych dorosłych. Identyfikacja własnej osoby ze swoją rolą powoduje zamykanie się w swoim wąskim świecie i doprowadza do zubożenia wielu zakresów osobowości. Brak samokrytycyzmu, umiejętności patrzenia na siebie oczyma innych uniemożliwia wejście w prawidłowe stosunki z pozostałymi ludźmi, powoduje zamykanie się w sobie, brak humoru i oschłość.

Inne niebezpieczeństwo to zanik sił twórczych, zanik zainteresowania do rzeczy, o których mówi się z dziećmi stale przez wiele lat. Praca pełna wyrzeczeń, stałego zstępowania ze świata ludzi dorosłych do świata dzieci, do ich myśli i mowy, ciągły kontakt z ludźmi niedojrzałymi staje się z biegiem czasu ciężarem, jeśli nie znajduje jakiegoś wyrównania. Dalsza osobowość sytuacji nauczyciela polega na tym, że jest on w pewnym sensie n i e o m y l n y, gdyż uczniowie nie mogą z nim dyskutować. Znajduje się on stale w roli nauczającego, co czyni go mało samokrytycznym w ocenie własnej działalności.

Na wsi i w małych miastach nauczyciel stoi na świeczniku. Nie może on wyzwolić się z tego „jestem nauczycielem". Od niego oczekuje się przykładu i kierowania się we wszystkim obowiązującymi normami. Jest niejako stale kontrolowany i obserwowany. Z tego rodzi się tendencja stałego czysto zewnętrznego dopasowywania się do obowiązującego wzoru. Na zewnątrz czyni się wszystko tak, jak gdyby to wynikało z wewnętrznych przekonań. Nie pozostaje to bez wpływu na charakter.

Te niebezpieczeństwa nie mogą przesłonić wielu pozytywnych możliwości, które tkwią w zawodzie nauczyciela i wychowawcy. Społeczeństwo, pisze autor, za mało docenia rolę nauczyciela. Zapomina o tym, jak wiele ma mu do zawdzięczenia. Utrzymanie wysoko rozwiniętej kultury społeczeństwa jest tylko tak długo możliwe, jak długo znajdzie się wystarczająca ilość mężczyzn i kobiet, którzy będą chcieli wykonywać zawód nauczyciela. Pozycja nauczyciela i możliwość wykonywania tych zadań zależy jednak od jego wykształcenia, od żywotności jego umysłu. Nauczyciel musi być żywym, dojrzałym człowiekiem, dotrzymującym kroku życiu umysłowemu swej epoki. Obok wiadomości musi jednakże posiadać niezniszczalne bogactwo wewnętrzne, jak przekonanie, postawę moralną, lotność umysłu i zdolność przejmowania się sprawami, które tego są warte.

Dziś trzeba bardzo dużo wiedzieć, by choć w przybliżeniu zrozumieć skomplikowane stosunki, w jakich żyjemy. Wiedza ta musi być jednakże uporządkowana. W obliczu ogromu faktów jest to zadanie żmudne. Dlatego konieczniejsze od samej wiedzy w kształceniu jest zdobycie postawy naukowej. Trzeba ćwiczyć się w zastanawianiu się, stawianiu pytań i badaniu; trzeba uczyć się wybierać to, co wartościowsze. Wiedza musi znajdować swe zastosowanie w działaniu, w kształtowaniu dnia codziennego. Wysoka kultura życia osobistego jest najpewniejszym gwarantem, że zawód nie pochłonie kogoś całkowicie, lecz że zachowa on duchową siłę promieniowania, którą winien odznaczać się wychowawca.

Wielu wychowawców idealizuje przeszłość i chce wychować młodzież według nie odpowiadającego już zmienionym warunkom obrazu z wczoraj. Nie można zapominać, iż żyjemy w n a s z e j epoce i tylko w niej możemy działać. Cała nasza działalność może sprawę zmienić na lepsze lub na gorsze. Nie ma sytuacji nie do rozwiązania, dlatego pesymizm jest postawą najmniej owocną, jaką może przyjąć

nauczyciel-wychowawca. Jego dzieło może rosnąć tylko w atmosferze przekonania w słuszność sprawy. Musi on pozostać wewnętrznie młody i elastyczny. Uda się to wtedy, gdy nauczy się wykorzystywać twórcze możliwości w swym zawodzie. Trzy są dziedziny, które stale podniecają do dalszego samokształcenia: zainteresowanie dzieckiem, materiałem nauczania i metodą.

Zainteresowanie dzieckiem, jego stałym rozwojem utrzymuje umysł w ciągłej żywotności. Uczymy się poznawać różne dzieci, stale nowe ich strony. Obserwujemy, co z biegiem lat z nich wyrasta. Żadna sytuacja nie powtarza się. Każdy okres życia ma inne problemy, każda generacja nowe oblicze. Ta wielopostaciowość zjawisk i losów trzyma nauczyciela w stałym napięciu. By te problemy rozwiązywać, trzeba tutaj dużej wiedzy psychologicznej.

Zainteresowanie materiałem nauczania może być również źródłem umysłowej aktywności. Wobec stałego rozwoju dzieci nauczyciel musi wciąż „na bieżąco" odpowiadać na ich pytania i wyjaśniać trudne problemy. Stwarzanie warunków do osiągnięcia celów pedagogicznych, poszukiwania dróg stosowania w konkretnych wypadkach ogólnych reguł — to problemy, na których kształci się nauczyciel. Każde dziecko jest inne i wymaga innego obchodzenia się z nim, otoczenie także stale się zmienia. Wymaga to od nauczyciela twórczej sztuki obchodzenia się z ludźmi. Mało jest jednakże tych, którzy tę sztukę posiedli. Najczęściej stosuje się prymitywne środki wychowawcze, pełne nieroztropnych, nieraz z gruntu fałszywych ocen dziecka, grubiaństwa i nietaktu, braku humoru, spokoju i dobroci. I tutaj leżą olbrzymie możliwości samokształcenia wychowawcy. Każdy dzień przynosi możliwości doskonalenia się w taktownym i sprawiedliwym postępowaniu, w odkrywaniu i wydobywaniu z dziecka najlepszych sił i ustawianiu wszystkiego na właściwym miejscu, w cierpliwości, promieniowaniu zaufaniem, wytwarzaniu tej atmosfery, w której nawet trudne charaktery otwierają się i pozwalają sobą kierować.

Wzrost zadań zawodowych wymaga stałego dokształcania się, poznawania teoretycznych podstaw pracy pedagogicznej. Trzeba tutaj przekroczyć granice częstokroć, jak mówi autor, jałowej pedagogiki szkolnej i zapoznać się z nowoczesnymi naukami o człowieku: z psychologią społeczną, socjologią, antropologią, z historią, z podstawami gospodarki i polityki. Dokształcanie to wiąże się z kontaktami wzajemnymi między ludźmi. Kto stoi samotny, staje się wkrótce zmęczony, oschły i zrezygnowany. Wychowawca potrzebuje kontaktów z przyjaciółmi i współpracy większego grona. Musi on uciekać od otaczającej go izolacji i wszystkich jej niekorzystnych następstw. Trzeba się wzajemnie wspierać i zachęcać, wymieniać doświadczenia, by utrzymać swą pedagogiczną żywotność. Kształcić się w tym kontekście — znaczy omawiać swe potrzeby w kręgu kolegów, dawać im coś od siebie, wykazywać stałą inicjatywę.

Samokształcenie ma doprowadzić do tego, by nauczyciel nie identyfikował się ze swoją rolą, by był nie tylko nauczycielem, ale także pełnym człowiekiem, widzącym rzeczywistość taką, jaką ona jest, z wszystkimi jej brakami i niebezpieczeństwami, przepojonym pasją kierowania rzeczywistości ku dobremu.

S. SZAJEK

B I B L I O G R A F I A

WYKAZ WAŻNIEJSZYCH I DOSTĘPNYCH POZYCJI BIBLIOGRAFICZNYCH W JĘZYKU POLSKIM, DOTYCZĄCYCH PROBLEMATYKI PRACY, TECHNIKI I KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

1. ENGELS F.: *Rola pracy w procesie uczłowieczania małpy.* (Marks — Engels: *Dzieła wybrane.* Tom I, II. Warszawa 1949. Książka i Wiedza, s. 69—80 lub ENGELS F.: *Dialektyka przyrody.* Warszawa 1952. Książka i Wiedza, s. 172—187).

2. FRIEDMANN G.: *Maszyna i człowiek, Problem człowieka w cywilizacji maszynowej.* Warszawa 1960. Książka i Wiedza. Biblioteka Nauki o Pracy. Tłum. W. Korotyńska i J. Dłutek. ss. 401.

Treść: Cz. I. *Czynnik ludzki.* Tayloryzm i nauki o człowieku. Niektóre aspekty fizjologii pracy. Zmęczenie. Zewnętrzne warunki pracy. Dostosowanie maszyn do człowieka. Nieszczęśliwe wypadki. Wnioski. Cz. II. *Granice „czynnika ludzkiego".* Problemy monotonii. Rytm. Produkcja potokowa. Automatyzacja. Sprawność zawodowa. Szkolenie przemysłowe i kultura zawodowa. Cz. III. *Ku psychologii przemysłowej.* Robotnik i racjonalizacja. Stosunki między ludźmi w przemyśle. Eksperymenty w dziedzinie stosunków między ludźmi w przemyśle. Trzy aspekty, jedna rzeczywistość. Znaczenie i granice stosunków między ludźmi w przemyśle. Bibliografia.

3. KOTARBIŃSKI T.: *Sprawność i błąd.* Z myślą o dobrej robocie nauczyciela. Warszawa 1956. PZWS, ss. 103.

Treść: Nauczyciele sztuki nauczania. Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela. Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej. Ogólne pojęcie planu. Błąd praktyczny i jego rodzaje.

4. KOTARBIŃSKI T.: *Technika i humanizm.* „Ruch Pedagogiczny" 1960, nr 3, s. 1—8.

5. KOTARBIŃSKI T.: *Traktat o dobrej robocie.* Wrocław 1955. Ossolineum, ss. 360.

6. KRASUCKI L.: *Technika i człowieczeństwo.* „Trybuna Ludu" 1960, nr 20.

7. KRUPSKA N.: *Praca i wychowanie.* Warszawa 1959. „Iskry" Biblioteka postępowego wychowania. Tłum. S. Niewiadomski, ss. 142.

Treść: Rzut oka na rolę pracy produkcyjnej w dziedzinie oświaty ludowej w końcu w. XVIII i początku w. XIX. Pogląd klasy robotniczej na rolę pracy produkcyjnej w dziedzinie oświaty ludowej. Szkoła nauczania pamięciowego i przyczyny jej ugruntowania. Zmierzch terminatorstwa jako znamię czasu. Postęp techniki. Nowe tendencje w tej dziedzinie. Wykształcenie zawodowe. Jego rozwój. Zmiana jego charakteru. Przekształcenie szkoły nauczania pamięciowego w szkołę pracy. Konieczność tej zmiany.

8. MARKS K.: *Kapitał.* Tom. I. Warszawa 1951. Książka i Wiedza, ss. 854. (Zwłaszcza rozdział piąty: Proces pracy i proces pomnażania wartości, s. 188—211, oraz rozdział trzynasty: Maszyna i wielki przemysł, s. 398—546).

9. RAKOWSKI F. M.: *Ludzie i idee.* Technika, ustrój, humanizm. „Polityka" 1960, nr 4.

10. STRUMILIN S. G.: *Problemy wydajności pracy.* Warszawa 1959. Książka i Wiedza. Biblioteka Nauki o Pracy. Tłum. H. Widłaszewski, Ż. Vielrose, ss. 278.

Treść: Przyczynek do badania opłaty i wydajności pracy. Nauka a wydajność pracy. O badaniu poziomu sił wytwórczych. W kwestii obliczania stopy życiowej ludności. O mierzeniu wydajności pracy. Nasza praca — w oczach obcych. Społeczna a lokalna wydajność pracy. J. T. Łukomski — Agregatowa postać indeksu a mierzenie wydajności pracy. Wykaz opublikowanych prac S. Strumilina.

11. SUCHODOLSKI B.: *O pedagogikę na miarę naszych czasów.* Warszawa 1958. Książka i Wiedza, ss. 672. (Zwłaszcza rozprawy: *Pedagogika ideałów i pedagogika życia* (338—383). *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* (421—469). *Problemy wychowania socjalistycznego* (550—589).

12. SWADKOWSKI J.: *O kształtowaniu w dzieciach zamiłowania do pracy.* Warszawa 1957. PZWS. Tłum. A. Żukowska, ss. 70.

Treść: Problem pracy i zamiłowania do pracy w pedagogice. Szkoły nieróbstwa i szkoły pracy. Praca dzieci — to konieczność i obowiązek. Problem pobudzania dziecka do pracy. O niektórych prawach i regułach metodyki pracy dziecięcej. Praca szkolna dziecka. Praca produkcyjna dzieci. Praca społeczno-organizacyjna. Praca w zakresie życia codziennego. Praca malców.

13. SZANIAWSKI I.: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej.* „Ruch Pedagogiczny" 1959, nr 1, s. 30—59.

14. SZANIAWSKI I.: *Kształcenie politechniczne a praca ręczna.* Warszawa 1959. PZWS, ss. 396.

Treść: Cz. I — Prawdy, złudzenia i mistyfikacje wokół kształcenia politechnicznego. Cz. II — O poprawną ocenę słöjdu. Cz. III — Antynomie między technicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i ich skutki. Cz. IV — Narzędzie proste w ręku ucznia a zadania kształcenia politechnicznego. Cz. V — Charakterystyka porównawcza stanu nauczania pracy ręcznej we współczesnej szkole. Cz. VI — Nauczyciel a proces kształcenia politechnicznego.

15. SZANIAWSKI I.: *Kształcenie politechniczne — fetyszyzacja czy humanizacja pracy produkcyjnej? Rzecz o reformie szkolnej w NRD.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1959, nr 4, s. 67—103.

16. SZANIAWSKI I.: *Non scholae sed vitae discimus.* „Kultura i społeczeństwo" 1960. I, IV, nr. 1—2, s. 109—134.

17. ŻELAZOWSKI-BIEGELEISEN B. (red.): *Wiedza o pracy ludzkiej. Antologia.* Warszawa 1958. Książka i Wiedza. Biblioteka Nauki o Pracy, ss. 364.

Treść: Br. Biegeleisen-Żelazowski — Cele i zadania nauki o pracy. M. Reynaud — Ewolucja pracy przemysłowej. J. Riedel — Myśli o nowoczesnej organizacji pracy ludzkiej. E. Potthoff — Nauki o pracy, ich zadania i znaczenie. H. H. Hilf — Kształtowanie się pracy leśnej według zasad nauki o pracy. H. Dubreuil — Organizacja pracy a system samodzielnych brygad. T. F. Hatch — Współpraca techniki z naukami o pracy w USA. G. Friedmann — Czy zmierzch podziału pracy? M. Carre — Scalenie prac w fabryce maszyn biurowych. S. G. Strumilin — Ekonomiczne problemy automatyzacji produkcji. W. Douglas Seymour — Nowe metody szkolenia robotników przemysłowych w Anglii. F. J. Roetchlisberger i W. J. Diekson — Organizacja przemysłu jako system społeczny. T. Tomaszewski — Automatyzm i świadomość w pracy produkcyjnej. P. F. Drucker — Krytyczny głos o stosunkach między ludźmi w przemyśle. J. Szczepański — O motywach wydajności pracy. O. Neuloh — Zagadnienie wykorzystania wolnego czasu w związku ze skróceniem czasu pracy. T. Tomaszewski — Współczesne tendencje psychologii pracy. W. Missiuro — Fizjologiczne czynniki wydajności pracy. G. Lehman — Fizjologia pracy i jej znaczenie dla praktyki. P. Blau — Nauka o pracy a związki zawodowe. Bibliografia.

18. ŻELAZOWSKI-BIEGELEISEN B.: *Znaczenie wychowawcze nauczania pracy.* „Ruch Pedagogiczny" 1960, nr 6.

Z OBRAD XV SESJI ŚWIATOWEJ FEDERACJI TOWARZYSTW PRZYJACIÓŁ ONZ W WARSZAWIE

W dniach od 5 do 10 września br. odbyła się w Warszawie XV Sesja Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ (World Federation of United Nations Associations). Było to wydarzenie niecodzienne z kilku względów: nie tylko z uwagi na to, iż zjechało do stolicy Polski szereg wybitnych osobistości z kilkudziesięciu krajów świata (wśród nich p. Eleonora Roosevelt, wdowa po b. prezydencie USA) i przedstawiciele około 20 organizacji międzynarodowych, wśród nich ONZ, UNESCO, FAO, UNICEF i in., nie tylko dlatego, że na porządku dziennym sesji znalazły się sprawy szczególnie doniosłe, lecz przede wszystkim z tego względu, iż XV Zgromadzenie Federacji odbyło się w przededniu otwarcia XV jubileuszowej sesji ONZ, która rozpoczęła, jak pamiętamy, swe obrady przy niesłychanie wzmożonym zainteresowaniu opinii publicznej całego świata. Jakkolwiek problemy ekonomiczno-polityczne i kwestie związane z rozbrojeniem stanowiły główne sprawy Zgromadzenia, to jednak także niemało czasu poświęciło ono debatom nad zagadnieniami wychowania w duchu współpracy i zrozumienia między narodami, nad problemami młodzieży.

Delegacja polska poinformowała innych delegatów o niektórych akcjach naszego kraju w dziedzinie oświaty i wychowania, prowadzonych w duchu wzajemnego zrozumienia i zbliżenia międzynarodowego pod egidą UNESCO, wskazując szczególnie na czteroletni nasz udział w „UNESCO Associated School Projekts".

W związku z podjętymi przez Ministerstwo Oświaty pracami nad reformą szkolną Polski Komitet dla Spraw UNESCO powołał do stałej z nim współpracy grupę specjalistów w celu przygotowania do nowych programów i podręczników szkolnych odpowiednich uzupełnień dotyczących Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Już w 1956 roku zrodziła się myśl, aby tego rodzaju propozycje poprzedzić pedagogiczną pracą eksperymentalną w wybranych szkołach. Od tamtego czasu do chwili obecnej eksperymentem objęto 12 szkół z różnych miast Polski. Specjalną wagę poczynaniu nadaje fakt, iż większość szkół, biorących udział w eksperymencie, stanowią licea pedagogiczne.

Szkołom pozostawiono znaczną swobodę, co pozwoliło na zastosowanie przez nie różnych, często bardzo oryginalnych metod. Korzystają one przy tym z materiałów pomocniczych, jakich dostarczają WFUNA i UNESCO. Eksperyment polega na tym, iż zwiększa się zarówno liczbę godzin nauczania określonego przedmiotu (np. nauki o Polsce współczesnej, historii i geografii), jak i rozszerza odpowiednio właściwą informację o ONZ i jej organizacjach, przewidzianą w ramach tego przedmiotu. Szkoły poświęcają pewną liczbę godzin nauki działalności ONZ i jej organizacjom wyspecjalizowanym (przede wszystkim UNESCO), jak również przy pomocy tej organizacji nawiązują współpracę ze szkołami innych krajów biorących także udział w pedagogicznym programie UNESCO. Poszczególne klasy tych szkół koncentrują zwykle uwagę na jednym kraju, starając się odpowiednio rozszerzyć wiedzę o nim, zapoznać z kulturą i nurtującymi jego życie problemami aktualnymi.

W ramach eksperymentu szkolnego poszczególne klasy utrzymują stały kontakt ze szkołami innych krajów, pisząc do siebie listy, wymieniając karty i albumy, w pewnych zaś wypadkach dochodzi nawet do wymiany wakacyjnej osobowej. Tak np. w ostatnich trzech latach miały miejsce na zasadach wzajemności przeważnie 3-tygodniowe wycieczki uczniów i nauczycieli polskich szkół eksperymentalnych do Francji, Jugosławii i Bułgarii.

Uczestnicy obrad mieli okazję zobaczenia na miejscu niektórych przykładów tak pojętej pracy wychowawczej naszych placówek oświatowych. Byli na lekcji jęz. francuskiego w kl. XI Liceum M. Żmichowskiej w Warszawie, odwiedzili Zakład Wychowawczy w Krośniewicach, zobaczyli pracę jednego z warszawskich przedszkoli. Ze spotkań tych wynieśli jak najlepsze wrażenie.

Tendencją naszych władz oświatowych jest rozszerzenie informacji o roli i działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz niektórych jej organów i organizacji wyspecjalizowanych na całą młodzież szkolną. W tym celu podjęto prace nad przygotowaniem w ramach podręczników nauki o Polsce współczesnej dla klasy VII i XI specjalnych rozdziałów, omawiających takie zagadnienia, jak powstanie ONZ, zadania głównych organów zgromadzenia ogólnego ONZ (Rady Bezpieczeństwa, Rady Gospodarczej i Społecznej, Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości, Rady Powierniczej, Sekretariatu Generalnego), działalności ONZ, roli i znaczenia Polski w ONZ i innych. W materiałach przeznaczonych dla nauczycieli tego przedmiotu zamierza się omówić szczegółowiej treść głównych dokumentów określających podstawę, strukturę i przejawy działalności ONZ.

Polskie szkoły eksperymentujące biorą również udział w akcjach mających na celu realizację projektu zasadniczego UNESCO Wschód-Zachód. Szczególną po temu okazją był na przykład zorganizowany w październiku 1957 roku „Tydzień Zbliżenia Kulturalnego z Krajami Wschodu", podczas którego szkoły z własnej inicjatywy przygotowały szereg imprez poświęconych Japonii, Irakowi, Iranowi, Libanowi, Turcji i innym krajom nie tylko dla uczniów szkół własnych, ale i dla młodzieży szkół innych, a nawet dla dorosłych mieszkańców miast. Przygotowują one specjalne seanse filmowe, odczyty i wystawy, organizują spotkania mające na celu rozszerzanie i pogłębianie zainteresowań młodzieży problematyką krajów Wschodu.

Inną atrakcyjną formą służącą dobrze idei wzajemnego zrozumienia i zbliżenia między narodami są na naszym gruncie obozy wakacyjne, organizowane przez Komitet dla Spraw UNESCO dla młodzieży polskiej. Biorą w nich także udział pedagodzy, delegowani przez narodowe komitety innych krajów. W roku bieżącym odbyły się np. trzy takie obozy przy udziale grup pedagogów, skierowanych przez ZSRR, Wielką Brytanię i Francję.

Poza względami lingwistycznymi miały one na celu rozszerzenie wiedzy naszej młodzieży o kulturze i życiu współczesnym. W programie pracy obozów przewidziano również odpowiednie informacje i pogadanki na temat Organizacji Narodów Zjednoczonych. Kraj nasz również ze strony Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw oświaty, nauki i kultury (UNESCO) spotyka się z poparciem dla jego poczynań oświatowych. Otrzymaliśmy 15 stypendiów dla pedagogów polskich pragnących dokładniej zapoznać się z reformami szkolnictwa, podejmowanymi współcześnie w wielu krajach świata.

W związku z akcją budowy Tysiąca Szkół dla uczczenia 1000-lecia Państwa Polskiego — Sekretariat UNESCO przysłał nam dokumentację dotyczącą budownictwa szkół oraz plany nowoczesnych szkół typowych uzyskane z kilkunastu krajów, a między innymi z Francji, Anglii, Włoch, Japonii, Jugosławii i USA. Jednocześnie Sekretariat UNESCO zwrócił się o dalsze materiały fachowe dla Polski do Międzynarodowej Unii Architektów oraz Międzynarodowej Federacji Mieszkaniowej i Urbanistycznej.

Zgromadzenie Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ (WFUNA) uchwaliło szereg istotnych rezolucji dotyczących podstawowych zagadnień politycznych i ekonomicznych współczesności. Na czoło wysuwa się rezolucja dotycząca sprawy rozbrojenia. Uczestnicy obrad, reprezentujący wszystkie rejony naszego globu, najróżniejsze kierunki polityczne i światopoglądowe, stwierdzili zgodnie, iż należy przedsięwziąć niezbędne środki, aby w rokowaniach na temat rozbrojenia,

które toczyć się będą w czasie XV Sesji Zgromadzenia Ogólnego NZ, uczestniczyły osobistości ponoszące odpowiedzialność za losy poszczególnych państw.

Zgromadzenie Federacji podjęło również wiele innych ważnych uchwał. Tak np. uchwała w sprawie roli funduszu specjalnego Narodów Zjednoczonych apeluje do ONZ o opracowanie 10-letniego programu rozwoju ekonomicznego świata, co miałoby na celu dwukrotne zwiększenie w tym okresie dochodu narodowego w krajach zacofanych. W rezolucjach dalszych WFUNA zwraca się do rządów z prośbą o maksymalne zwiększenie ich wpłat na pomoc techniczną ONZ i fundusz specjalny na 1961 rok, podkreśla celowość przeznaczenia części funduszów — jakie zostaną zaoszczędzone dzięki rozbrojeniu — na rozwój ekonomiczny, społeczny i kulturalny krajów zacofanych, a przede wszystkim tych, które niedawno uzyskały niepodległość. Specjalna rezolucja wskazuje na znaczenie wychowywania młodzieży w duchu zasad Karty ONZ i Deklaracji Praw Człowieka.

Dobrze się stało, iż Warszawę wybrano na miejsce obrad XV Sesji Federacji Towarzystw ONZ. Pozwoliło to wielu uprzedzonym do naszego kraju delegatom zachodnim spojrzeć inaczej na nasz kraj. Sama Warszawa, całe dzieło jej zniszczenia i odbudowy zrobiło na nich kolosalne wrażenie. Symbolizowała ona przecież najlepiej przekonanie uczestników o skuteczności ludzkich starań i walki o pokój.

w.w.

INFORMACJA O SZKOŁACH PRZYSPOSOBIENIA ZAWODOWEGO

I

Celem niniejszej informacji jest zapoznanie czytelników z pracą 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego.

Koncepcję powołania 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego dla absolwentów 7-letnich szkół podstawowych, którzy z różnych przyczyn nie mogą kontynuować dalszej nauki w szkołach średnich ogólnokształcących czy też zawodowych lub też pracować z racji swojego wieku — wysunął tow. Gomułka na naradzie aktywu oświatowego w dniu 24 września 1958 r.

Koncepcję tę przedstawił w swoim referacie sprawozdawczym tow. Gomułka na III Zjeździe PZPR. Zjazd podjął następujące uchwały:

„W celu podwyższenia przeciętnego poziomu kwalifikacji ogólnych młodzieży przystępującej do pracy zawodowej, a także w celu zapełnienia 2-letniej przerwy występującej obecnie u tej części absolwentów szkoły podstawowej, która nie przechodzi do ogólnokształcącej lub zawodowej szkoły średniej — należy przystąpić do stopniowej reorganizacji 7-letniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego".

Uchwała ta była i w dalszym ciągu jest różnie interpretowana. Nie jest moim celem podanie wszystkich argumentów wysuwanych przez tych, którzy opowiadają się za różnymi sposobami przeprowadzania reformy ustroju szkolnictwa w Polsce.

Jednakże należy podać, że dla jednych była to sprawa przedłużenia szkoły podstawowej o dalsze dwa lata nauczania, przy czym uzawodowienie ostatnich dwu lat uważali za problem przejściowy, drudzy natomiast godzili się z potrzebą zróżnicowania ostatnich dwu lat nauki, ale w ramach jednolitej szkoły 9-letniej.

W praktyce jest obecnie realizowana trzecia koncepcja, ustalona na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 1 września 1959 r., polegająca na tym, że 2-letnie szkoły przysposobienia zawodowego stanowią odrębne jednostki organiza-

cyjne, które mogą być powoływane przy szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych lub też jako jednostki samodzielne w zależności od potrzeb i warunków.

Szkołami przysposobienia zawodowego objęto młodzież w wieku od 14 do 18 lat, przy czym kandydatów do szkoły przyjmuje się bez egzaminu wstępnego.

Organizacja roku szkolnego przewiduje, że klasy pierwsze rozpoczynają naukę z dniem 1 października, natomiast klasy drugie od 1 września.

Późniejsze rozpoczęcie nauki w kl. I uzasadnione jest tym, ażeby w pierwszej kolejności wykonać nabór młodzieży do szkół istniejących typów, a dopiero nadwyżkę młodzieży z danego terenu znajdującą się poza szkołami, objąć nauką w szkołach przysposobienia zawodowego.

W wytycznych organizacyjnych i programowych opracowanych przez Ministerstwo Oświaty ustala się, że zadaniem 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego jest przysposobienie młodzieży do pracy i uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym, przez zapewnienie jej odpowiedniego wykształcenia ogólnego i zawodowego w zakresie określonych umiejętności i wiadomości w ramach wybranych działów produkcji lub usług.

II

Szkoły przysposobienia zawodowego prowadzą nauczanie w oparciu o następujący plan nauczania:

L. p.	Przedmioty nauczania	Liczba godzin tygodniowo		
		I kl.	II kl.	Razem
	Przedmioty ogólnokształcące			
1.	Język polski	3	3	6
2.	Historia	2	2	4
3.	Geografia	3	—	3
4.	Matematyka	3	3	6
5.	Fizyka	2	3	5
6.	Chemia	2	2	4
7.	Higiena	—	2	2
	Razem	15	15	30
8.	Przedmioty zawodowe			
	Zajęcia praktyczne z rysunkiem i wiadomościami o produkcji (podstawowe elementy materiałoznawstwa, technologii oraz organizacji życia gospodarczego i organizacji pracy (łącznie)	10—15	10—15	20—30
	Ogółem	25—30	25—30	50—60
9.	Praktyka zawodowa			
	2 do 4 tygodni w kl. II			
10.	Zajęcia pozalekcyjne			
	Sport	2	2	4
	Nadto nadobowiązkowo: śpiew i zajęcia świetlicowe			

Zajęcia praktyczne w szkołach przysposobienia zawodowego są organizowane zasadniczo w czterech kierunkach:

— metalowo-elektrycznym
— budowlano-drzewnym
— odzieżowo-włókienniczym
— gospodarczo-handlowym

Przewiduje się także możliwość uruchomienia innych kierunków przysposobienia zawodowego.

Przedmioty ogólnokształcące są we wszystkich szkołach przysposobienia zawodowego prowadzone według tych samych programów, bez względu na kierunek zawodowy SPZ.

III

Ażeby zamknąć w logiczną całość założenia organizacyjne i programowe, należy jeszcze podać, jakie uprawnienia posiadają w obecnej chwili absolwenci szkół przysposobienia zawodowego.

Poza uprawnieniami wynikającymi z regulaminu uczniowskiego, absolwenci SPZ mogą zgłosić się do pracy na warunkach przewidzianych dla absolwentów szkół zawodowych.

Absolwenci SPZ mogą także ubiegać się o przyjęcie bez egzaminu do II klasy zasadniczej szkoły zawodowej, a na podstawie egzaminu — do II klasy techników lub I klasy liceum ogólnokształcącego, z warunkiem wyrównania braków w znajomości materiału programowego w zakresie przedmiotów ogólnokształcących oraz języków obcych.

Jak z powyższego wynika, ukończenie 2-letniej szkoły przysposobienia zawodowego nie odpowiada programowo ukończeniu dwu lat szkoły średniej ani też nie zapewnia naturalnej drożności do szkół odpowiednio wyższych typów.

Należy tu jednocześnie wyjaśnić, że intencją szkół przysposobienia zawodowego nie jest zapewnienie ogółowi absolwentów możliwości dalszej nauki w szkołach młodzieżowych, lecz przysposobienie ich do przyszłej pracy i życia oraz zachęcenie jej do kontynuowania nauki w szkołach dla pracujących.

IV

Obecnie można stwierdzić, że mimo ustalenia w okresie poprzedzającym otwarcie SPZ założeń organizacyjnych i programowych istniała obawa, czy opinia publiczna i sama młodzież przychylnie przyjmie te szkoły.

Pomimo poważnych trudności finansowych i lokalowych oraz trudności związanych z wyposażeniem tych szkół w sprzęt, narzędzia i materiały do zajęć praktycznych w 15 Kuratoriach Okręgów Szkolnych zorganizowano 127 szkół przysposobienia zawodowego, przy ilości oddziałów 194 i młodzieży około 6400, w tym 78 SPZ zorganizowano przy szkołach podstawowych, 37 SPZ zorganizowano przy liceach ogólnokształcących, a 12 SPZ zorganizowano przy szkołach zawodowych.

W ubiegłym roku szkolnym tylko 4 Kuratoria (w Opolu, Szczecinie, Olsztynie i Zielonej Górze) nie zorganizowały żadnej SPZ, ponieważ na tych terenach istniała większa ilość miejsc w szkołach różnych typów od liczby młodzieży kończącej szkoły podstawowe.

Najwięcej szkół przysposobienia zawodowego zostało zorganizowanych w KOS Kielce (19), Kraków (16), Łódź woj. (14), Poznań (11), w pozostałych Kuratoriach zorganizowano od 3 do 10 szkół.

Stwierdza się jednocześnie, że nie zamknięto żadnej szkoły z braku frekwencji czy środków finansowych. Odsiew młodzieży w tych szkołach w ciągu pierwszego półrocza sięga tylko około 5%, a frekwencja w tym okresie przeciętnie — 90%

(w niektórych szkołach dochodzi nawet do 100%). Z reguły lepsza frekwencja jest na zajęciach praktycznych.

Młodzież uczęszczająca do SPZ pochodzi w 85% z roczników 1944 i 1945, około 15% uczniów pochodzi z roczników 1942 i 1943.

Pochodzenie społeczne tej młodzieży przedstawia się następująco: 46% stanowi młodzież robotnicza, 34% — młodzież pochodzenia wiejskiego, a 20% uczniów — to dzieci inteligencji pracującej i rzemieślników. 75% uczniów stanowią dziewczęta.

Młodzież, która przyszła do szkół przysposobienia zawodowego, początkowo była trudna pod względem wychowawczym.

Ostatnio jednak dyrektorzy tych szkół oraz nauczyciele stwierdzają, że uczniowie ci nie różnią się zachowaniem i dyscypliną od uczniów szkół, przy których SPZ zostało zorganizowane.

Dyrektorzy SPZ uważają, że młodzież SPZ lepiej i bardziej świadomie bierze udział w życiu zbiorowym szkoły i w pracach społecznie użytecznych, np. szyje bezinteresownie dla dzieci w żłobkach i domach dziecka odzież i bieliznę, zakłada zieleńce, przygotowuje dla siebie pomieszczenia na pracownie itp.

O stosunku młodzieży do szkoły niech świadczy jeszcze i ten fakt, że poważna ilość uczniów dojeżdża lub dochodzi do szkoły z miejscowości niejednokrotnie bardzo oddalonej od siedziby szkoły.

Niektóre szkoły prowadzące zajęcia praktyczne w oparciu o miejscowy zakład pracy albo we własnym warsztacie będą w stanie przysposobić ucznia do wykonywania pracy na określonym stanowisku czy dziale produkcji.

Niejednokrotnie szkoły przysposobienia zawodowego w sposób bardzo wyraźny oddziałują zainteresowaniami zawodowymi na młodzież szkoły macierzystej. Znane są przypadki, że dzięki zorganizowaniu SPZ przy szkole podstawowej czy przy licealnej młodzież tej szkoły zaczęła się interesować zajęciami praktycznymi, wykorzystując w tym celu warsztat SPZ.

V

Przeprowadzona ankieta wśród młodzieży SPZ z terenu Warszawy, woj. łódzkiego, gdańskiego i poznańskiego objęła przeszło 400 uczniów.

Ankieta zawierała trzy pytania:

1. Dlaczego zapisałeś się do SPZ?
2. Czego chcesz uczyć się w tej szkole?
3. Co zamierzasz robić po ukończeniu SPZ?

Na pytanie pierwsze 50% młodzieży podało jako powód zapisanie się do SPZ brak miejsca w szkołach innych typów oraz niezdanie egzaminu wstępnego. Pozostały procent młodzieży podał następujące przyczyny zapisania się do SPZ: drugoroczność, zamiłowanie do nauczanego w szkole kierunku zawodowego, nieprzyjęcie do pracy.

Na drugie pytanie poważna większość młodzieży wyraża chęć zdobycia zawodu jako źródła zarobkowania; pozostała młodzież, głównie dziewczęta, pragnie zdobyć wiedzę ogólną i zawodową dla potrzeb własnych.

Na trzecie pytanie młodzież w 60% odpowiadała, że po ukończeniu SPZ pragnie pracować; pozostała młodzież pragnie uczyć się dalej, ale głównie w szkołach dla pracujących.

Młodzież, która przyszła do szkoły, niejednokrotnie stwierdza, że SPZ stanowią dla niej jedyną szansę życiową, gdyż do innych typów szkół nie trafiłaby, albowiem odstraszał ją obowiązek składania egzaminu wstępnego.

Istotną sprawę stanowi i to, że młodzież ta, pozostając poza szkołą i pracą, stanowiłaby element, który z braku właściwego zajęcia i zainteresowań mógłby ulec szybko deprawacji.

Z powyższego wynika, że szkoły przysposobienia zawodowego na terenach po-

zbawionych właściwej sieci szkół średnich spełniają w poważnym stopniu także i funkcję społeczną.

VI

Kadra nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach przysposobienia zawodowego rekrutuje się przeważnie spośród najlepszych nauczycieli szkół, przy których SPZ została zorganizowana. Nauczyciele ci, ogólnie rzecz biorąc, w sposób właściwy realizują programy nauczania, aczkolwiek mają oni poważne trudności polegające przeważnie na tym, że młodzież wykazuje nieraz braki z zakresu szkoły podstawowej.

Szkoły przysposobienia zawodowego odczuwają brak podręczników, które w całości zawierałyby materiał programowy dla danego przedmiotu. Stosowane podręczniki zastępcze tylko częściowo odpowiadają wymogom.

Nauczaniem zawodu w SPZ zajmują się przeważnie specjaliści-zawodowcy, aczkolwiek nie brak i takich nauczycieli, którzy nie mają kwalifikacji do nauczania, a wykazują się tylko dobrą znajomością zawodu.

Wyniki nauczania za I półrocze, ogólnie rzecz biorąc, są raczej zadowalające.

Zatrudnieni w szkołach przysposobienia zawodowego nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych otrzymują uposażenie określone w obowiązujących przepisach dla nauczycieli szkół zawodowych podległych Ministrowi Oświaty.

VII

Zajęcia praktyczne dla uczniów szkół przysposobienia zawodowego zgodnie z nauczanym kierunkiem mogą być prowadzone w warsztatach własnych, w zakładach pracy lub w warsztatach szkół zawodowych.

127 zorganizowanych w bieżącym roku szkolnym szkół przysposobienia zawodowego o 194 oddziałach korzysta z 145 warsztatów, z tego:

— 100 warsztatów zorganizowano w pomieszczeniach SPZ (warsztaty własne)
— 19 warsztatów prowadzi się w zakładach pracy
— 24 warsztaty udostępniły szkoły zawodowe
— 2 warsztaty są zorganizowane w domach młodzieży.

Warunki do nauczania praktycznego, przy zachowaniu przepisów o bezpieczeństwie i higienie pracy w warsztatach ZSZ i zakładach pracy, przedstawiają się zadowalająco.

Szkoły przysposobienia zawodowego korzystają często z parku maszynowego szkół zawodowych i zakładów pracy, które również zaopatrują je w narzędzia i materiały do ćwiczeń i produkcji.

Jeśli chodzi o zaopatrzenie materiałowe warsztatów, które zostały zorganizowane w pomieszczeniach szkół przysposobienia zawodowego (warsztaty własne), to w poważnej większości materiały do prowadzenia zajęć praktycznych dostarczają uczniowie. Przysparza to nauczycielom niemało kłopotów, gdyż nie wszyscy uczniowie są w stanie zaopatrzyć się w potrzebne surowce.

Całkowity ciężar polegający na wyposażeniu w sprzęt warsztatów SPZ spoczywał prawie że wyłącznie na Kuratoriach i Inspektoratach Oświaty, które przydzielały w miarę możliwości finansowych kredyty na zakup potrzebnego sprzętu i adaptację pomieszczeń przewidzianych na warsztaty.

Należy jednocześnie podkreślić, że poważnej pomocy udzielały SPZ szkoły zawodowe i zakłady pracy w formie przekazywania im materiałów, zbędnych dla siebie maszyn, narzędzi i urządzeń.

Znane są też fakty, że rodzice uczniów pospieszyli z pomocą organizowanej szkole, wypożyczając w wielu przypadkach np. maszyny do szycia, kuchenki i inny sprzęt niezbędny do prowadzenia zajęć.

Stosunkowo najlepiej są wyposażone w warsztaty własne SPZ o kierunku odzieżowym i metalowym (obróbka ręczna).

VIII

Z podanej informacji o pracy i ogólnych założeniach organizacyjnych oraz programowych 2-letnich szkół przysposobienia zawodowego wynika, że szkoły zdobyły sobie w stosunkowo krótkim czasie właściwą pozycję w społeczeństwie oraz że spełniają one poważną rolę w systemie kształcenia.

O potrzebie istnienia tego typu szkół może świadczyć fakt, że terenowe władze administracyjne i oświatowe oceniając pozytywnie dotychczasowe wyniki pracy SPZ przystępują do dalszej rozbudowy sieci tych szkół. W roku szkolnym 1960/61 będzie czynnych 254 szkoły, o 529 oddziałach, w których będzie pobierać naukę około 15 800 uczniów.

Z. CHMIELIŃSKI

Z OKAZJI ZJAZDU ABSOLWENTÓW POLSKIEGO GIMNAZJUM W BYTOMIU

Jedną z najpiękniejszych kart historii polskiego szkolnictwa w Niemczech stanowią dzieje Polskiego Gimnazjum w Bytomiu. W dniach 1—3. X. br. odbył się zjazd absolwentów tej zasłużonej placówki.

Według Konwencji Genewskiej, obowiązującej na terenie plebiscytowym Śląska w latach 1922—1937, Polska i Niemcy były zobowiązane do stworzenia mniejszościom narodowym — polskiej na terenie Rejencji Opolskiej i niemieckiej na terenie województwa śląskiego — takich warunków w dziedzinie kultury i oświaty, aby mogły zachować one odrębność narodową, a dzieci mogły się uczyć w osobnych szkołach podstawowych i średnich w ojczystym języku.

Polskie władze szkolne rzetelnie przestrzegały postanowienia konwencji, w wyniku czego na terenie województwa śląskiego w 7 polskich szkołach średnich uruchomiono równoległe klasy niemieckie. Ponadto już po 1932 r. mniejszość niemiecka na Śląsku posiadała 15 gimnazjów prywatnych i 2 seminaria nauczycielskie.

Natomiast mniejszość polska na Opolszczyźnie nie miała do tego roku ani jednej polskiej szkoły średniej, ani też władze niemieckie nie uruchomiły choćby jednej klasy równoległej w swoich gimnazjach.

Fakt ten daje dużo do myślenia, jeśli się zważy, że według urzędowych danych w województwie katowickim w 1928 r. mieszkało 200 tysięcy Niemców, a według niemieckiego spisu ludności w 1925 r. na Opolszczyźnie mieszkało 535 tysięcy Polaków.

Taka sytuacja groziła Opolszczyźnie ogołoceniem z inteligencji polskiej.

W 1932 r. Związek Polaków w Niemczech rozpoczął intensywne starania o powołanie polskiego gimnazjum na Śląsku Opolskim. Na miejsce szkoły wybrano pograniczne wówczas miasto Bytom, gdzie Związek Polaków dysponował własnym gmachem. 1 sierpnia Polsko-Katolickie Towarzystwo Szkolne na Śląsku Opolskim wystąpiło do władz szkolnych Rejencji Opolskiej o zezwolenie na otwarcie z dniem 1 października prywatnego gimnazjum polskiego w Bytomiu. Odpowiedź przyszła negatywna.

Dopiero alarmujący telegram Związku Polaków do Sekretarza Ligi Narodów, interwencja Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w Berlinie u przewodniczącego Komisji Mieszanej dra F. Calondra oraz wiece i głosy prasy polskiej, żądające natychmiastowego zamknięcia wszystkich niemieckich gimnazjów na terenie woj. katowickiego, sprawiły, że 2 listopada 1932 r. nadprezydent Lukaschek wręczył

polskiemu przedstawicielowi zezwolenie na otwarcie „prywatnej wyższej szkoły z gimnazjalnym programem nauczania w Bytomiu".

Uroczystość otwarcia szkoły odbyła się 8 listopada 1932 r.

Władze niemieckie nie zaprzestały szykan wobec polskiej placówki szkolnej. Listy z nazwiskami uczniów i adresami rodziców na rozkaz policji zostały rozesłane do starostów i nadburmistrzów. Nad uczniami roztoczono ścisły nadzór policyjny, śledząc każdy ich krok. Równocześnie na rodziców wywierano presję ekonomiczną, aby nakłonić ich do wycofania synów z polskiej szkoły.

W 1936 r. przy egzaminie maturalnym władze szkolne przeprowadziły krzywdzący odsiew, dyskwalifikując 6 spośród 21 świetnie przygotowanych abiturientów. Aby uchronić bytomskie gimnazjum od dalszych tego rodzaju szykan, polskie władze szkolne zastosowały rewanż wobec niemieckich gimnazjów w Katowicach i Poznaniu.

Kadra pedagogiczna i uczniowie dokładali wszelkich starań, aby pokazać Niemcom, że polska szkoła przygotowuje lepiej swych wychowanków aniżeli gimnazja niemieckie. W bytomskim gimnazjum panowała atmosfera pracy i rzetelności. Wiele uwagi poświęcono zajęciom pozalekcyjnym. Działały kółka naukowe, zespoły sportowe i artystyczne — chór i zespół teatralny (dawały one wiele występów dla okolicznej ludności polskiej). Profesorowie i uczniowie mimo niebezpieczeństw wyjeżdżali w teren z odczytami, instruktażem i pomocą dla polskich zespołów, organizowali kursy oświatowe. W ten sposób przygotowywano wychowanków do późniejszej pracy społecznej.

Policja niemiecka i bojówki niejednokrotnie napadały na profesorów i uczniów polskich gimnazjum w Bytomiu podczas ich wyjazdów w teren. Tuż przed wybuchem wojny gestapo miało zamiar aresztować grono nauczycielskie. Na szczęście pełniący wtedy obowiązki dyrektora mgr Jerzy Lubos i Rada Pedagogiczna 26 sierpnia 1939, zanim władze niemieckie się zorientowały, zawiesili czynności szkolne, a młodzież rozesłali do domów.

Najlepszym świadectwem dobrej, choć tak trudnej pracy nauczycieli bytomskiego gimnazjum jest fakt, że w czasie wojny ani jeden jego wychowanek spośród 504 mimo ciężkich prób nie załamał się, nie sprzeniewierzył sprawie polskiej. Wielu zginęło na różnych frontach, w obozach koncentracyjnych itp. Wielu z nich zajmuje dziś poważne stanowiska w społeczeństwie. Np. Franciszek Adamiec jest wiceprzewodniczącym Prezydium WRN w Opolu, Jan Gałązka — posłem na Sejm PRL, Jan Chodera — zastępcą profesora germanistyki na Uniwersytecie Poznańskim.

Również ci z byłych nauczycieli gimnazjum bytomskiego, którzy ocaleli w czasie wojny, dalej pracują nad wychowaniem nowego pokolenia młodzieży, zajmując poważne stanowiska w oświacie i jej administracji. (Podano za „Trybuną Ludu" 1960, nr 274).

TRZECIA ŚWIATOWA KONFERENCJA NAUCZYCIELI W CONAKRY

Ruch związków zawodowych wyrastał w walce klasy robotniczej o prawa polityczne i o poprawę warunków życia robotników. Jego wzrastający wpływ na masy wyraźnie zaniepokoił kapitalistów i dlatego od lat prowadzą kontrofensywę mającą na celu osłabienie ruchu robotniczego. Akcję tę obserwowaliśmy w okresie międzywojennym na terenie Polski. Pojawiła się ona między innymi w postaci tworzenia konkurencyjnych związków branżowych (np. wśród kolejarzy) lub administracyjnego obalania zbyt rewolucyjnie nastrojonych zarządów poszczególnych związków (ZNP).

Zmieniła się sytuacja u nas w Polsce Ludowej. Związki zawodowe zdobyły bardzo poważne uprawnienia przede wszystkim w dwu dziedzinach, w dwu stronach działalności: podnoszenia poziomu produkcji i stałej troski o warunki życia i pracy robotnika.

Związek Nauczycielstwa Polskiego był w tej szczęśliwej sytuacji, że wspomniane wyżej dwie strony działalności znajdowały się od lat w sferze pracy programowej ZNP. W Polsce Ludowej uzyskaliśmy jednak warunki pełnego rozwoju tych zasadniczych dziedzin pracy.

Przemiany w życiu społeczeństw, poważne zadania w mobilizowaniu ich do walki z groźbą nowej katastrofy wojennej, do walki o pokój, o podniesienie poziomu oświaty i kultury narodów uprzytamniają nam, że nie można dzisiaj zamykać się w ramach jednego narodu, jednego państwa, że konieczne jest solidarne współdziałanie organizacji związkowych narodów całego świata.

Tę rolę spełnia dla wszystkich związków branżowych Światowa Federacja Związków Zawodowych, tę rolę dla związków nauczycielskich spełnia FISE (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement) — Międzynarodowa Federacja Związków Zawodowych Oświaty.

Jesteśmy z tą federacją ściśle powiązani. Przed trzema laty odbyła się w Warszawie II Światowa Konferencja Nauczycieli. Pamiętamy dobrze, że po kilkudniowej naradzie warszawskiej mieliśmy możliwość bezpośredniego zetknięcia się z delegatami różnych krajów świata, gdyż uczestnicy konferencji zwiedzili ważniejsze miasta Polski, jadąc tam tzw. „pociągiem przyjaźni".

W bieżącym roku FISE zorganizowała III Światową Konferencję Nauczycieli. Odbyła się ona w dniach od 25 lipca do 2 sierpnia w Conakry, stolicy afrykańskiej Gwinei. Nie bez przyczyny obrano jako miejsce konferencji odległe Conakry. Przecież najpoważniejsze przemiany w życiu społeczeństw odbywają się właśnie w Afryce, przecież tam z dnia na dzień powstają nowe państwa, wyzwalają z pęt kolonializmu nowe narody. W tych przeobrażeniach poważną rolę odgrywają w Afryce nasi czarni koledzy nauczyciele, reprezentujący tam najwyższy poziom dojrzałości politycznej i społecznej (premier Republiki Kongo Lumumba jest z zawodu także nauczycielem). Opierając się na tych właśnie przesłankach Komitet Administracyjny FISE obrał młodą Republikę Gwineę jako miejsce obrad III Światowej Konferencji Nauczycieli.

Dobór miejsca konferencji musiał jednak z kolei wywrzeć decydujący wpływ na tematykę obrad. Dominowała w niej problematyka walki o wyzwolenie narodowe, o przeciwstawienie się formom ekonomicznego nacisku grup imperialistycznych na młode państwa afrykańskie, powszechność nauczania, o demokratyczny charakter programów szkolnych.

Wśród uczestników obrad przeważali przedstawiciele krajów afrykańskich. Na

około 180 uczestników (delegaci, obserwatorzy, goście) było ich blisko 100. Tabliczki na stołach informowały, że w obradach uczestniczą przedstawiciele Gwinei — ok. 40, Federacji Mali — 35, Republiki Centralnej Afryki, Nigerii, Kamerunu, Liberii, Sierra Leone, Ghany, Togo, Republiki Kongo, Mauretanii. Liczbowo poważną grupę stanowiły delegacje Ameryki Łacińskiej. Wśród nich zwarty i zdyscyplinowany oddział (jednolity strój umacniał to wrażenie) stanowiło 10 delegatów Kuby. Byli również reprezentanci Meksyku, Haiti, Brazylii, Ekwadoru, Wenezueli, Boliwii, Urugwaju, Argentyny, Chile i Peru. Z krajów azjatyckich przybyło na konferencję 10 delegatów z Japonii, 7 z Chin Ludowych, z Indonezji, Wietnamu, Cejlonu, krajów arabskich. Europa była reprezentowana przez niemal wszystkie kraje. Dosyć wymowny był natomiast brak przedstawicieli Anglii, USA, Australii, Kanady.

Konferencja nie miała charakteru ściśle związkowo-profesjonalnego. Przybyli na nią i zabierali oficjalnie głos reprezentanci rządów takich krajów, jak Kuba, Kongo i Gwinea. Na konferencji wygłosił ciekawe przemówienie minister Oświaty Kuby na temat przemian dokonujących się w jego kraju po uzyskaniu pełnej niepodległości. Dokonana rewolucja wyzwoliła w narodzie nowe siły, naród pracuje jak nigdy dotąd w historii Kuby, pracuje z ogromną ofiarnością, bo wie, że efekty pracy będą wykorzystane w całości w kraju, a nie przez grupę kapitalistów amerykańskich.

Okres zależności ekonomicznej od imperialistów USA pozostawił smutną spuściznę w postaci panoszącej się ciemnoty i analfabetyzmu. Tym większe zadanie staje przed kubańskim nauczycielstwem. Aby odrobić zacofanie kraju, aby szeroko otworzyć drzwi przed postępem technicznym, należy podnieść poziom oświaty społeczeństwa.

Ministerstwo Oświaty Kuby napotyka duże trudności w tej dziedzinie. Brak jest wykwalifikowanych nauczycieli, brak odpowiedniej liczby budynków szkolnych. Aby zapobiec tym brakom, organizuje się przyśpieszone kursy nauczycielskie, przeznacza się wszelkie zbędne budynki na cele szkolne. Ostatnio oddano szkolnictwu koszary wojskowe. Koszary są mniej potrzebne w kraju, w którym na apel rządu stanie w razie niebezpieczeństwa pod bronią cały naród.

Podobne akcenty pojawiły się w powitalnym przemówieniu prezydenta Gwinei, Seku Ture. I ten postawił przed nauczycielstwem gwinejskim poważne zadania. Okres kolonialny zakończył się w roku 1957 smutnym bilansem. Na 400 tys. młodzieży było objętych zasięgiem szkół państwowych i prywatnych zaledwie 43 814 uczniów (wg broszury pt. *Connaissance de la République de Guinnée* opracowanej przez Mamandon Traore Rayautra ss. 37). Na dobitkę złego nauczyciele francuscy, którzy uczyli przeważnie w szkołach gwinejskich, wyjechali do Francji. W tych warunkach trzeba było zmobilizować wszystkich patriotów gwinejskich, którym udało się ukończyć w ubiegłym okresie szkołę podstawową, średnią lub w jednych z krajów europejskich wyższą uczelnię. Z dużą pomocą przyszli także ci nauczyciele francuscy, którzy nie godzili się z kolonialną polityką swego rządu. Protest swój wyrazili w ten sposób, że ponownie rozpoczęli pracę w szkołach. Przybyli także nauczyciele czescy i jugosłowiańscy i przy wspólnym wysiłku nie tylko nie zmniejszono dotychczasowej liczby młodzieży objętej nauczaniem, ale ją w r. 1958 zdwojono (84 tys. uczniów).

Następną trudnością, którą napotykają oświatowcy Gwinei, jest problem językowy. Na terenie Gwinei szereg szczepów posługuje się różnymi językami. Jest tam język „sŭsŭ", „pel", „malinke", „gerze", „konon", „manon", „toma", „kisjen". Dwa lata temu nie zdecydowano się na wybór jednego z tych języków jako języka urzędowego, chociaż największe szanse miały języki: „malinke", „sŭsŭ" lub „pel". Językiem urzędowym w Gwinei pozostał w dalszym ciągu język francuski. W szkołach odbywa się teraz nauka w dwu językach: w języku terenowym i w języku francuskim. Ostatnio istnieją tendencje wprowadzenia do programu nauczania jeszcze

języka angielskiego i arabskiego (uchwały konferencji w Geckedu i w Kindii z 23 i 27 sierpnia 1959 r.).

Język francuski nie może być środkiem porozumienia w całej Gwinei z uwagi na niepełne jego upowszechnienie. Działacze polityczni, społeczni i gospodarczy muszą znać także języki terenowe. Język francuski ułatwia z jednej strony dostęp kultury europejskiej do Gwinei, ale z drugiej strony nosi w sobie poważne niebezpieczeństwo: zagraża on zachowaniu narodowej kultury czarnej Afryki. Szkoła i nauczyciel gwinejski muszą przeciwstawić się tym szkodliwym tendencjom, tym bardziej niebezpiecznym, że skład kadr nauczycielskich jest pod względem narodowym różnorodny. Często nie można oprzeć się nawet na nauczycielach pochodzenia gwinejskiego, gdyż wielu z nich, wykształconych na uniwersytetach europejskich, uległo całkowicie wpływom kultury „białych" i nie docenia wartości rodzimej kultury afrykańskiej. Na to ostatnie zjawisko zwraca szczególną uwagę Partia Demokratyczna Gwinei i przestrzega przed wyrastającym niebezpieczeństwem (patrz materiały zawarte w pracach prezydenta Seku Ture pt. *L'Action politique du parti démocratique de Guinée pour l'Emancipation Africaine i la Lutte du Parti Démocratique de l'Émancipation Africaine*).

Wiele jest rzeczy do zrobienia w dziedzinie oświaty w Gwinei. Działaczy oświatowych niepokoi brak budynków szkolnych, brak burs, tym bardziej że szkoły muszą mieć tam charakter internatowy. Słabe zaludnienie Gwinei (11 osób na 1 km^2), nierównomierne rozłożenie tego zaludnienia nie pozwalają na wprowadzenie innej sieci szkół.

Poziom szkół jest zbyt niski z uwagi na ciągle jeszcze niedostateczne przygotowanie kadr nauczycielskich. Szkoła jak dotychczas opiera się na wzorach francuskich i dlatego najpoważniejszym zadaniem jest przepojenie nauczania i wychowania treściami demokratycznymi.

Prezydent Seku Ture potwierdził prawdę dobrze nam znaną, że szkoła nie może być apolityczna. Udział nauczycieli w walce o pokój, o powszechne rozbrojenie, przeciwko systemowi kolonialnemu, przeciwko próbom ekonomicznego uzależnienia młodych państw w Azji, w Afryce czy w Ameryce ma szczególnie duże znaczenie. Ich wysiłki będą jednak dopiero wtedy skuteczne, gdy zaistnieje ścisła współpraca nauczycieli całego świata. Poważny krok w tym kierunku stanowić ma odbywająca się w Conakry Konferencja Nauczycieli Świata.

Podobne sformułowania znalazły się także w wypowiedzi ministra Oświaty Republiki Kongo. Tragiczny przebieg narodzin tej republiki już na wstępie zapewnił przemawiającemu sympatię wszystkich delegatów. Jego słowa w świetle rzeczywistych i tak niedaleko rozgrywających się wypadków nabrały nowych wartości i stały się bliskie oraz w pełni zrozumiałe dla delegatów. Pod wpływem jego przemówienia uchwalono rezolucję potępiającą ingerencję państw kapitalistycznych w wewnętrzne sprawy Konga, przeciwstawiającą się dążeniom uzależnienia ekonomicznego krajów afrykańskich.

Akcenty, które stanowiły główny motyw przemówień przedstawicieli rządów Kuby, Gwinei i Konga, znalazły się także w referacie sprawozdawczym FISE. Był on niejako syntetycznym ujęciem osiągnięć, walk i trudności, na które natrafiliśmy w okresie między II Światową Konferencją Nauczycieli w Warszawie a III Konferencją w Conakry. Szereg krajów afrykańskich, których delegaci domagali się na warszawskiej konferencji mobilizowania opinii publicznej w celu stworzenia warunków do wyzwolenia ich ojczyzny z pęt kolonializmu, wolność tę istotnie uzyskało. Czołowe kraje socjalizmu mogą się pochwalić dalszymi sukcesami w dziedzinie oświaty i nauki. Związek Radziecki wykazał swoją wyższość w świecie, udokumentowaną wspaniałymi osiągnięciami nauki i techniki. Chiny Ludowe udowodniły, że ustrój socjalistyczny pozwala na szybkie pokonanie zaległości z okresu kolonialnego. Kraj ich, który miał dawniej ok. 80% analfabetów, dzisiaj obejmuje

już zasięgiem szkolnictwa 80% młodzieży. W przeciwieństwie do krajów socjalistycznych bardzo trudna jest sytuacja oświaty w krajach kapitalistycznych oraz w krajach ekonomicznie lub politycznie zależnych. Cechą charakterystyczną budżetów państwowych tych krajów jest przeznaczenie na oświatę kwot nieproporcjonalnie niskich w stosunku do sum wydatkowanych w sposób jawny lub ukryty na zbrojenia. Nic dziwnego, że nauczyciele wykazują wtedy szczególną aktywność i czynnie przeciwstawiają się różnym formom zbrojeń, przeciwstawiają się projektom rządów tworzenia baz wojskowych. Z pełnym uznaniem należy powitać nieugiętą postawę nauczycieli japońskich. Odegrali oni ostatnio poważną rolę w walce narodu japońskiego z imperializmem amerykańskim. Wielu z nich poniosło rany lub straciło życie w starciach z policją w czasie ulicznych demonstracji. Ilustrowała to najlepiej mała wystawa fotograficzna zorganizowana przez delegację japońską na sali obrad.

W krajach kolonialnych warunki rozwoju szkolnictwa są dużo trudniejsze. Kraje te nie są w stanie przeznaczyć większych sum na oświatę, gdyż ok. 60% dochodu narodowego przejmują kapitaliści. Bogactwa naturalne, którymi dysponują te kraje, stawiają je raczej w pozycji bogatych żebraków. Imperialiści w takich wypadkach nie przebierają w środkach, aby utrzymać stosunek zależności. Jednym z takich środków jest dążenie do ograniczania zasięgu szkolnictwa. Niejednokrotnie konstytucje wielu państw wprowadzają powszechność i bezpłatność nauczania młodzieży, w praktyce jednak takie przepisy czy uchwały pozostają martwą literą. I tak np. w Chile od 40 lat wprowadzono bezpłatność nauczania, w rzeczywistości jednak tylko $^2/_3$ młodzieży jest objęta zasięgiem oddziaływania szkoły.

Czy w tych warunkach można mówić o rozwoju oświaty, kultury i nauki, o wprowadzeniu postępu technicznego do gospodarki narodowej?

Jedyna droga do postępu prowadzi przez oświatę — stwierdził na zakończenie referent.

Gdy próbuję dzisiaj odtworzyć dalszy przebieg konferencji, gdy, posługując się notatkami, przypominam sobie wypowiedzi delegatów, obserwatorów, przedstawicieli różnych organizacji, przesuwają się w mojej wyobraźni postacie mówców, przyjmowanych przez zebranie z entuzjazmem, żywiołowymi oklaskami, okrzykami, rytmicznym uderzeniem rąk w stoły. Tak gorąco przyjęto oświadczenie przedstawiciela UNESCO, który w pełni zaaprobował kierunek działalności FISE i uznał słuszność uchwalonych rezolucji i wniosków. Głębokie wrażenie zrobiło przemówienie przedstawicielki Ligi Kobiet. Dola bowiem kobiety w Afryce jest bardzo ciężka. Jej pozycję społeczną wyznaczyły przepisy religijne islamu, uczyniły z niej istotę bez praw politycznych, wykorzystywaną ponad miarę i siły. Jakkolwiek wiele przemian nastąpiło w Gwinei, to jednak w psychice społeczeństwa pozostało przekonanie o mniejszej wartości kobiety. Obserwowałem w czasie różnych przejazdów w Conakry i w okolicy małe dziewczynki dźwigające na plecach młodsze rodzeństwo, widziałem zbyt młode matki z kilkorgiem dzieci lub też kobiety ciężko pracujące na polu. Zresztą taka pozycja społeczna kobiety jest tutaj utrwalona tradycją. Legenda wyjaśniająca powstanie nazwy kraju mówi o żeglarzu, który przybył na brzeg Gwinei i zapytał napotkaną kobietę, jak się ten kraj nazywa. Kobieta nie uważała siebie za godną udzielenia odpowiedzi mężczyźnie i skromnie wyjaśniła: „Jestem kobietą, a pytanie należy skierować do mężczyzny". Ponieważ w języku „sŭsŭ" nazwa kobiety brzmi „gwinee", żeglarz, nie rozumiejąc dobrze języka miejscowego, potraktował słowo „gwinea" jako nazwę kraju. Ludowa etymologia dźwignęła kobietę bardzo wysoko, w rzeczywistości jednak i w Gwinei, i w innych krajach afrykańskich wiele muszą włożyć wysiłku szkoły, nauczyciele, organizacje społeczne i polityczne, aby doprowadzić do redukacji społeczeństwa, a przede wszystkim samych kobiet.

W ciągu pozostałych dni poświęconych plenarnym obradom przesunęło się przez

trybunę wielu mówców reprezentujących kraje niemal wszystkich kontynentów. Przemawiali delegaci z Japonii, Chin Ludowych, Meksyku, Iraku, Belgii, Bułgarii, Algierii, Mongolii, Uzbekistanu, Wenezueli, Czechosłowacji, Zjednoczonej Republiki Arabskiej, Kamerunu, Wietnamu, Ekwadoru, Francji, Danii, Jugosławii, Węgier, NRD, Peru, Liberii, Kuby, Italii, Cejlonu, Meksyku, Chile itd. Trudno wymienić wszystkich. Pokazywali oni osiągnięcia szkolnictwa we własnych krajach, wymieniali trudności, przedstawiali zadania stojące przed szkołą i nauczycielem, protestowali przeciwko formom ucisku ekonomicznego i politycznego. Wystąpienia miały różną wartość, ale wszystkie przemawiały do słuchaczy słusznością wysuwanych postulatów.

Jednym z zasadniczych wystąpień na konferencji było przemówienie N. K. Gonczarowa, wiceprzewodniczącego Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR. Prelegent ujął słuchaczy nie tylko treścią swojego referatu, ale także niezwykłą kulturą osobistą i prostotą obejścia. Nie będę przedstawiał treści jego referatu, gdyż jest on w całości zamieszczony w obecnym numerze „Ruchu Pedagogicznego".

Wśród wielu mówców znalazł się także przedstawiciel Polski. W wystąpieniu swoim mówiłem o straszliwym wyniszczeniu biologicznym i materialnym naszego kraju w okresie ostatniej wojny światowej. Nic dziwnego, że Polska jest dzisiaj zdecydowanym przeciwnikiem tych wszystkich, którzy by pragnęli wciągnąć ludzkość do nowych awantur, dla rozpętania jeszcze jednej pożogi wojennej. Byłaby ona tym razem o wiele groźniejsza w skutkach niż te, które ludzkość dotychczas odczuła.

Naród polski z dużym zaniepokojeniem obserwuje niebezpieczne zjawisko przemilczania, a nawet zacierania śladów barbarzyńskich wyczynów dokonanych w czasie II wojny światowej przez hitlerowskich najeźdźców w krajach okupowanych.

Zbrodnie te ludzkość musi znać i pamiętać o nich, aby kategorycznie przeciwstawić się próbom ich powtórzenia.

Kolegów naszych, którzy walczą o prawo do wolności narodowej i społecznej, przeciwko przemocy i krzywdzie ludzkiej, zapewniliśmy, iż solidaryzujemy się z nimi w ich poczynaniach i życzymy im odniesienia pełnego zwycięstwa w ich słusznej sprawie.

W dalszym ciągu swojego przemówienia przedstawiłem program polityki naszej Partii i Rządu w dziedzinie oświaty i nauki.

Mówiłem o różnych formach zdobywania wiedzy stosowanych w naszym kraju, o uniwersytetach powszechnych, o placówkach bibliotecznych itd.

Wiele uwagi poświęciłem sytuacji nauczyciela w Polsce, jego pozycji społecznej.

Na zakończenie podkreśliłem, że jeszcze w wielu krajach nie ma powszechnego obowiązku nauki, że nie zapewnia się każdemu dziecku miejsca w szkole i że nie docenia się należycie znaczenia szkoły, oświaty i pozycji społecznej nauczyciela. Stan taki w wieku olbrzymiego rozwoju nauki, w wieku wielkich przemian społecznych nie jest możliwy do utrzymania na dłuższą metę.

Jesteśmy głęboko przekonani, że III Światowa Konferencja Nauczycieli w Conakry dopomoże wielu krajom do wytworzenia u nich odpowiedniego klimatu do realizacji powszechnego nauczania i zabezpieczenia dla każdego dziecka miejsca w szkole. Uważamy również, że konferencja w Conakry przyczyni się do tego, aby społeczeństwa bardziej doceniały rolę i znaczenie pracy nauczyciela i zapewniły mu odpowiednią rangę społeczną.

Ażeby te nasze zamierzenia zostały możliwie szybko zrealizowane, potrzebna jest wielka konsolidacja naszych sił w propagowaniu ogólnoludzkiej idei walki o pokój, który zabezpieczyć może nam wszystkim możność korzystania z dorobku, jaki ludzkość wypracowała, aby zapewnić pokoleniom szczęśliwe życie.

Ostatnie dni konferencji w Conakry miały nieco inny charakter. Rozpoczęły się

prace w komisjach, które przygotowały teksty rezolucji. Opracowano, a potem uchwalono na posiedzeniu plenarnym trzy zasadnicze rezolucje. Jedna z nich dotyczyła problematyki politycznej, a więc spraw, które dominowały we wszystkich referatach i głosach dyskusji. Postulowano w niej skoordynowanie wysiłków wszystkich nauczycieli w celu dalszego prowadzenia walki o pokój, o powszechne rozbrojenie, o wyzwolenie narodowe krajów kolonialnych, o uwolnienie szeregu narodów od różnych form zależności ekonomicznej. Tylko w takich warunkach jest możliwy dalszy rozwój oświaty, kultury i nauki.

Rezolucja dotycząca zagadnień pedagogicznych wzywała nauczycieli świata do wysuwania postulatów w stosunku do własnych rządów, aby rozwój szkolnictwa przewidywał objęcie obowiązkiem powszechnego i bezpłatnego nauczania całej młodzieży w wieku szkolnym. Programy szkolne powinny być przepojone duchem demokracji, ideałami równości człowieka niezależnie od koloru skóry i osobistych przekonań. Naukę szkolną należy zbliżyć do potrzeb życia i rozwijającej się techniki.

Rezolucja ekonomiczna wskazywała na duże potrzeby szkolnictwa, szczególnie w dziedzinie budownictwa szkolnego, zapewnienia młodzieży odpowiednich warunków pracy w gabinetach przedmiotowych i pracowniach, dostarczenia szkole pomocy naukowych. Państwo powinno przeznaczyć dostatecznie wysokie kwoty na stypendia dla biedniejszej młodzieży. Nauczycielom należy zapewnić odpowiednie warunki pracy w szkole, właściwe warunki mieszkaniowe oraz odpowiadające roli i pozycji nauczyciela w społeczeństwie uposażenie.

Oceniając rezultaty prac III Światowej Konferencji Nauczycieli w Conakry trzeba wyraźnie stwierdzić, jak już zresztą wspomniałem na wstępie, że przebieg jej i ostateczne uchwały różniły się od konferencji warszawskiej bardziej zdecydowanym charakterem. Spowodowały to zresztą: wybór miejsca obrad oraz założenia programowe przewidzianego porządku narady. Jednoznaczna reakcja delegatów na wypowiedzi mówców wytwarzała jakąć presję moralną. Nie znaczy to, że nie istniały kuluarowe formy zamuflowanej reakcyjnej propagandy. Niektóre z nich dotyczyły europejskich spraw, dotyczyły problematyki, którą my, Polacy, żyjemy. Nie można się temu zbytnio dziwić. Przecież w Conakry obok ambasady NRD rozwija swoją działalność placówka dyplomatyczna NRF. W czasie prywatnej rozmowy z jednym z delegatów hiszpańskich dowiedziałem się, że wręczono mu propagandową broszurę, wydaną w NRF, kwestionującą nasze granice na Odrze i Nysie. Wręczył mu ją któryś z czarnych kolegów. Była to broszura w języku niemieckim z tendencyjnymi mapkami, podkreślającymi „tymczasowość naszej administracji" na wschód od Odry i Nysy. Jak z tego wynika, nieśmiałe próby wywołania niepokoju w czasie obrad istniały, ale hydra reakcji nie mogła podnieść głowy na skutek klimatu istniejącego na sali.

Konferencja w Conakry przyczyniła się niewątpliwie do konsolidacji jednolitego frontu nauczycieli na całym świecie, do sprecyzowania zadań, które powinien zrealizować nauczyciel.

W. OSIADACZ

DZIEŃ SZKOLNY W PRODUKCJI W NRD [1]

1. Coraz to częściej i głośniej mówi się o konieczności reformy naszego szkolnictwa, coraz to więcej głosów wypowiada się za wprowadzeniem do naszych szkół ogólnokształcących pracy wytwórczej, która posiada bardzo wiele elementów kształcących i wychowawczych.

[1] Streszczenie programu.

Wiele krajów, i to zarówno socjalistycznych, jak i należących do bloku zachodniego, wprowadziło już do swych szkół obowiązek pracy fizycznej, widząc w niej niezbędny i niczym niezastąpiony element kształcący młodzież z punktu widzenia nadchodzących czasów.

Najpełniej i, wydaje się, najlepiej sprawa ta została rozwiązana w NRD, gdzie od 1. IX. 1959 r. wprowadzono w 10-letnich szkołach ogólnokształcących od klasy 7—10 jeden dzień pracy produkcyjnej w przedsiębiorstwach przemysłowych lub gospodarstwach rolnych, zależnie od położenia szkoły i programu przewidzianego na daną klasę.

2. Z dokładną treścią zajęć, jakie wykonują uczniowie w tym dniu, zaznajamia nas bardzo starannie i szczegółowo opracowany program nauczania pt. „Dzień szkolny w produkcji" („Der Unterrichtstag in der Produktion"), który dla każdego, kto interesuje się zagadnieniami reformy szkolnej, może stać się cennym materiałem wskazującym, jak konkretnie rozwiązano tę sprawę w sąsiadującym z nami kraju.

Młodzież 10-letnich szkół ogólnokształcących przebywa normalnie 5 dni w szkole i uczy się przedmiotów ogólnokształcących, a 1 dzień — w przedsiębiorstwie produkcyjnym, gdzie biorąc udział w aktualnych pracach uczy się umiejętności i wiadomości z wielu dziedzin techniki.

Ze względu na ograniczony rozmiar pracy pragnę przedstawić:

I. Genezę nowego programu szkół ogólnokształcących w NRD.

II. Schemat budowy programu „dnia szkolnego w produkcji".

III. Rodzaje prac przeznaczonych dla uczniów (w poszczególnych klasach) wraz z niezbędnymi objaśnieniami.

IV. Przykładowo — szczegółowy program elektrotechniki kl. 8.

I. GENEZA

Z artykułu Hansa Joachima Gutjaha i Gerd. Stöhra pt. *Das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule (Plan nauczania 10-klasowej ogólnokształcącej szkoły średniej)*, opublikowanego w numerze 8 miesięcznika „Pädagogik" z roku 1959, dowiadujemy się, w jaki sposób niemieccy realizatorzy zabrali się do reformy szkolnej i jak ją przeprowadzili.

Nowy program jest pracą zbiorową, uwzględniającą wskazówki, wypowiedzi i postulaty szerokich rzesz niemieckich nauczycieli, robotników, techników zainteresowanych reformą szkolną. Możność wypowiedzenia się na ten temat reformy mieli tak nauczyciele i naukowcy, jak też i rodzice reprezentujący najrozmaitszy poziom wykształcenia i zróżnicowanie zawodowe. Koncepcję planu rozpowszechniono wśród społeczeństwa i szeroko dyskutowano. Ministerstwo Oświaty NRD otrzymało ponad 5000 uwag odnośnie do programu, z tego 1200 opracowanych kolektywnie. Konsultowano się w tej sprawie z przeszło 350 naukowcami, którzy brali bezpośredni udział w opracowywaniu jego szczegółowych działów. Wszystkie projekty i wskazówki, jakie nadeszły, starannie opracowywano w Ministerstwie Oświaty i Centralnym Instytucie Pedagogicznym.

1. Autorzy artykułu wskazują i na niedociągnięcia, jakie przy tym miały miejsce.

Po pierwsze, robotnicy i chłopi nie wzięli w dostatecznej liczbie udziału w dyskusji wokół planu. Winę za ten stan przypisuje się organizatorom, którzy nie potrafili tak zorganizować całości prac, aby wypowiedzi pracujących mogły być lepiej uwzględnione w programie.

Po drugie, również i naukowcy odnieśli się różnie do dyskusji. Nie wszystkie kierunki nauk pedagogicznych zajęły się gruntownie koncepcją programu nauki.

2. W programie tym, wprowadzającym kształcenie politechniczne, szczególnie ważną rolę spełniają przedmioty matematyczno-przyrodnicze, bez opanowania których nie można rozumieć praktyki produkcyjnej w przemyśle i rolnictwie.

Obok nauk przyrodniczych do najważniejszych części składowych wykształcenia politechnicznego należą: „praca ręczna" i „dzień szkolny w produkcji".

3. Praca ręczna obowiązuje uczniów od kl. 1—6. Dzięki niej uczniowie nabywają wiadomości o materiałach, przyswajają elementarne umiejętności posługiwania się narzędziami przy obróbce papieru, tektury, drewna i drutu. Wybiera się przy tym takie prace, aby jej rezultaty miały charakter społecznie użyteczny. W klasach 5—6 praca ręczna musi być powiązana z produkcją. Przy jej pomocy tworzą się konieczne pojęcia potrzebne przy obróbce metali, maszynoznawstwie, elektrotechnice i produkcji rolnej.

Główną formą przekazywania umiejętności i wiadomości politechnicznych jest „dzień szkolny w produkcji". Przedmioty i wchodzące w ich skład zajęcia praktyczne są tak pomyślane, aby uczniowie mogli opanować przewidziane sprawności i wiedzę w czasie trwania pracy produkcyjnej.

II. OMÓWIENIE PROGRAMU „DNIA SZKOLNEGO W PRODUKCJI"

1. Program, jak wynika z załączonego schematu, uwzględnia środowisko, w którym znajduje się szkoła. Zależnie od tego, czy szkoła położona jest w okręgu przemysłowym, czy rolniczym, realizuje program przewidziany albo dla pierwszej, albo dla drugiej grupy szkół, przy czym oba programy są treściowo równoważne. Możliwe są więc przejścia uczniów ze szkół w okręgach rolnych do przemysłowych, i odwrotnie. Zrozumiałą przy tym jest rzeczą, że w szkołach okręgów przemysłowych gros czasu i specjalny nacisk kładzie się na przedmioty przemysłowo-techniczne, a w okręgach rolnych — na rolniczo-hodowlane.

Tak w szkołach okręgów przemysłowych, jak i rolniczych w „dniu szkolnym w produkcji" obowiązują 2 grupy przedmiotów:

a) techniczne — przeznacza się na nie ok. 75% czasu,

b) teoretyczne tzw. „wprowadzenie do socjalistycznej produkcji" — przeznacza się na nie ok. 25% czasu.

Schemat dostatecznie jasno wskazuje, jakie przedmioty i w jakim wymiarze czasowym przeznaczone są na poszczególne klasy.

III. RODZAJE PRAC PRZEZNACZONYCH DLA UCZNIÓW (DLA SZKÓŁ W OKRĘGACH PRZEMYSŁOWYCH)

Kl. 7. Przedmiot: Obróbka metali

Przegląd prac:

1. Wprowadzenie i przepisy ogólne dotyczące bezpieczeństwa
2. Mierzenie i sprawdzanie
3. Wyrysowanie i punktowanie
4. Piłowanie
5. Zginanie i prostowanie
6. Piłowanie
7. Cięcie blach nożycami
8. Cięcie przecinakami
9. Wiercenie i nawiercanie
10. Nitowanie
11. Gwintowanie ręczne
12. Rysunek części mechanizmów

Wycieczki

W czasie realizacji programu z przedmiotu „obróbka metali" uczniowie opanowują najważniejsze pojęcia i umiejętności wchodzące w zakres przedmiotu, na których opierać się będzie dalsze kształcenie politechniczne.

Pojęcia te przyswajają uczniowie przy wykonywaniu prostych części mechanizmów,

Schemat dnia nauki w produkcji w NRD

SZKOŁY OKRĘGÓW PRZEMYSŁOWYCH		SZKOŁY OKRĘGÓW ROLNYCH	
I. Przedmioty techniczne		I. Przedmioty techniczne	
Kl. 7. Obróbka metali	35 dni	Kl. 7. Produkcja roślinna I	15 dni
Kl. 8. Maszynoznawstwo I	20 dni	Obróbka metali	18 „
Elektrotechnika	13 dni	Kl. 8. Obróbka metali (ciąg dalszy)	11 „
Kl. 9. Produkcja rolna	33 dni	Elektrotechnika	11 „
Kl. 10. Maszynoznawstwo II	30 dni	Produkcja zwierzęca I	11 „
Praktyka politechniczna	2 tyg.	Kl. 9. Produkcja roślinna II	17 „
		Produkcja zwierzęca II	17 „
		Kl. 10. Maszynoznawstwo	29 „
		Praktyka politechniczna	2 tyg.
II. Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji przemysłowej i rolnej		II. Wprowadzenie do socjalistycznej produkcji przemysłowej i rolnej	
Kl. 7. 1. Poznajemy produkcję naszego przedsiębiorstwa	9 godz.	Kl. 7. 1. Poznajemy produkcję naszego gospodarstwa	6 godz.
2. Historia naszego socjalistycznego przedsiębiorstwa	3 „	2. Rozwój rolnictwa w naszej wsi i więź rob.-chł.	6 „
Kl. 8. 1. Socjalistyczny stosunek do pracy	6 „	Kl. 8. 1. Socjalistyczny stosunek do pracy	6 „
2. Rozwój techniki w naszym przedsiębiorstwie	7 „	2. Dalszy rozwój produkcji	6 „
3. Planowanie produkcji	8 „	3. Planowanie produkcji w Spółdz. Produkc. i we wsi	9 „
4. Organizacja pracy	8 „	4. Powtórzenie	4 „
5. Powtórzenie	4 „	Wycieczki	5 „
Kl. 9. 1. Produkcja rolna	22 „	Kl. 9. 1. Przegląd najważniejszych gałęzi przemysłu:	
Wycieczki	4 „	1.1. Przemysł metalurgiczny	5 „
2. Przegląd głównych gałęzi przemysłu:		1.2. Przemysł budowy maszyn	11 „
2.1. Zaopatrzenie w energię	7 „	1.3. Zaopatrzenie w energię	7 „
Kl. 10. Dalszy ciąg przeglądu gałęzi przem.:		1.4. Miejscowa gałąź przemysłu (do wyboru)	6 „
2.2. Przemysł metalowy	5 „	Kl. 10. 1.5. Przemysł chemiczny	10 „
2.3. Przemysł budowy maszyn	11 „	1.6. Specjalne problemy produkcji rolnej	23 „
2.4. Przemysł chemiczny	10 „		
2.5. Miejscowa gałąź przemysłu (do wyboru)	7 „		

które produkuje przedsiębiorstwo lub które są przedsiębiorstwu potrzebne dla utrzymania ciągłości produkcji. Jednocześnie poznają oni przebieg procesu technologicznego i organizację pracy przedsiębiorstwa. Kolejność uczenia przewidzianych umiejętności zależy od wykonywanych elementów i prac potrzebnych do ich obróbki. Mogą więc zachodzić różne kombinacje, jednak tak, by uczniowie mieli możność przyswoić sobie wszystkie umiejętności i wiadomości przewidziane planem. Stąd zachodzi konieczność takiego doboru elementów, przy których wystąpią zaznaczone prace.

Najkorzystniej jest, gdy uczniowie mogą nabywać umiejętności związane z przedmiotem w warsztatach szkoleniowych przedsiębiorstw socjalistycznych, ponieważ daje to gwarancję bezbłędnej nauki pod kierunkiem mistrza lub kwalifikowanej siły przedsiębiorstwa.

Zależnie od istniejących możliwości uczniowie mogą opanowywać również obróbkę tworzyw sztucznych. Celem zaznajomienia uczniów również i innymi ważnymi procesami przy obróbce metali, jak np. odlewanie, kucie, należy przeprowadzać odpowiednie wycieczki.

Kl. 8. Przedmiot: Maszynoznawstwo I

Przegląd prac:

1. Prace przy elementach maszyn

1.1. Wprowadzenie
1.2. Przykręcanie i umocowywanie
1.3. Naprawa i wykonywanie zadań połączeniami nitowymi
1.4. Połączenie klinowe i sprężynowe
1.5. Prace przy częściach maszyn o ruchu obrotowym
1.6. Prace przy elementach maszyn do przenoszenia ruchu obrotowego
1.7. Prace przy innych elementach maszyn.

2. Prace przy środkach lokomocji

2.1. Prace przy pojazdach i przyczepach
2.2. Prace przy maszynach spalinowo-tłokowych.

W przedmiocie maszynoznawstwo I uczniowie winni poznać wymienione w planie nauczania elementy maszyn i budowę pojazdu mechanicznego łącznie z maszynami spalinowo-tłokowymi, jak również opanować umiejętności i wiadomości dotyczące montażu maszyn.

Zgodnie ze schematem szkoły w okręgach przemysłowych prowadzą w klasie 8 naukę maszynoznawstwa I razem z elektrotechniką.

Opanowanie umiejętności związanych z przedmiotem wymaga, by nauczanie prowadzone było bezpośrednio na różnych stanowiskach pracy. W tym celu przydziela się uczniów pojedynczo albo grupami do istniejących w przedsiębiorstwie miejsc pracy. Stanowiska te należy wybrać po uprzedniej analizie odpowiednio do wymagań planu nauczania.

Trzeba przy tym zapewnić uczniom planową zmianę stanowisk tak, by w ciągu roku szkolnego mogli opanować przewidziane w programie umiejętności.

Kolejność przyswajania umiejętności i pojęć zależy od dysponowanych elementów maszynowych i związanych z nimi prac.

Kl. 8. Przedmiot: Elektrotechnika

Przegląd prac:

1. Wprowadzenie i zarządzenie dotyczące bezpieczeństwa
2. Lutowanie
3. Prace przy izolowaniu
4. Prace przy instalacjach
5. Mierzenie i sprawdzanie
6. Prace przy sprzęcie i maszynach elektrycznych.

Ucząc się elektrotechniki, uczniowie pomagają jednocześnie w pracach produkcyjnych i naprawczych przedsiębiorstwa. Zaznajamiają się przy tym, jak należy obchodzić się z prostymi maszynami elektrycznymi, sprzętem i urządzeniami. Pracę dobiera się tak, aby przy wykonywaniu jednego zadania wyćwiczyć wiele technik roboczych, np. lutowanie albo prace izolacyjne.

Wszystkie prace mogą być prowadzone tylko pod kierunkiem i nadzorem kwalifikowanych pracowników, przy czym żadne nie mogą być wykonywane pod napięciem. Przed rozpoczęciem każdego dnia nauki poucza się uczniów o przepisach bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Kl. 9. Przedmiot: Produkcja rolna

Przegląd prac:

1. Produkcja roślinna

1.1. Prace przy zbiorach w jesieni

1.2. Prace siewne i sadzeniowe
1.3. Prace pielęgnacyjne
1.4. Prace żniwne we wczesnym lecie.

2. Produkcja zwierzęca
2.1. Hodowla, pielęgnacja i higiena
2.2. Stajnie
2.3. Przygotowanie pożywienia
2.4. Karmienie
2.5. Gospodarowanie mlekiem
2.6. Rozmnażanie zwierząt
2.7. Hodowla młodych zwierząt
2.8. Drób i hodowla małych zwierząt.
3. Nauka o maszynach rolniczych
3.1. Naprawa maszyn rolniczych
3.2. Eksploatacja i konserwacja maszyn rolniczych.

W czasie realizacji tego przedmiotu uczniowie opanowują umiejętności i wiadomości z hodowli roślin i zwierząt. Zaznajamiają się z podstawowymi pracami: zasiewem, pielęgnacją i zbiorem najważniejszych kultur roślinnych.

Powinni oni poznać przy tym obsługę i konserwację maszyn rolniczych oraz urządzenia mechanizacji wewnętrznej, jak również pogłębiać nabyte wiadomości z obróbki metali, maszynoznawstwa I i elektrotechniki.

Naukę o maszynach rolniczych uczniowie przerabiają na sprzęcie MTS, Spółdzielni Produkcyjnych i Państwowych Gospodarstw Rolnych. Pomagają oni przy eksploatacji, jak również przy konserwacji i naprawach maszyn rolnych. Praca uczniów w produkcji rolnej powinna odbywać się w małych grupach pod opieką sił fachowych lub też wcielenie ich do brygad Spółdzielni Produkcyjnych, pamiętając o planowej zmianie miejsc pracy uczniów, co jest niezbędne dla zaznajomienia z wszystkimi gałęziami produkcji.

Przed każdą pracą zaznajamia się uczniów z przepisami bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Kl. 10. Przedmiot: Maszynoznawstwo II

Przegląd prac:
1. Prace przy obrabiarkach
1.1. Prace przy wiertarkach
1.2. Prace przy tokarkach
1.3. Prace przy strugarkach
1.4. Prace przy frezarkach
1.5. Prace przy szlifierkach.
Uwaga: Wszyscy uczniowie powinni zaznajomić się z obsługą wiertarki i pracować przynajmniej na jednej z dalszych obrabiarek.

2. Prace na pozostałych maszynach, aparatach i przyrządach
2.1. Obsługa pozostałych maszyn produkcyjnych, aparatów i sprzętu
2.2. Udział w wykonywaniu i naprawie maszyn, aparatów i sprzętu.

3. Ćwiczenia w prowadzeniu pojazdu mechanicznego

W czasie nauki tego przedmiotu uczniowie zaznajamiają się z obsługą maszyn, ich wykonaniem lub naprawą. Powinni oni poznać budowę i funkcję najważniejszych obrabiarek i obsługiwać przynajmniej dwie z nich pod kierunkiem i nadzorem odpowiedniego fachowego pracownika. W ten sposób dokonują oni przeglądu różnych możliwości rozwiązań technicznych i gospodarowania nimi.

W następnej kolejności uczniowie zaznajamiają się z budową, sposobem wykonania i obsługą specjalnych maszyn roboczych, aparatów i sprzętu, które znajdują się w przedsiębiorstwie.

Zdobywanie wiadomości i umiejętności odbywa się na różnych stanowiskach pracy w przedsiębiorstwie, podobnie jak maszynoznawstwo I, z zachowaniem zmiany stanowisk pracy każdej grupy uczniów celem wyczerpania przewidzianych w planie nauczania umiejętności i wiadomości.

Uczniowie przechodząc praktycznie ćwiczenia w jeździe pojazdami mechanicznymi rozszerzają nabyte wcześniej wiadomości o nich. O zapewnienie przeprowadzenia tych ćwiczeń należy zawczasu poczynić odpowiednie starania.

Wprowadzenie do produkcji socjalistycznej w przemyśle i rolnictwie
Kl. 7—10

Zadaniem grupy przedmiotów wchodzących w skład „wprowadzenia do socjalistycznej produkcji" jest usystematyzowanie, uogólnienie i pogłębienie różnorodnych doświadczeń i wiadomości uczniów, które nabyli w dniu nauki w produkcji w przedsiębiorstwach przemysłowych i rolnych.

Wprowadza się tu uczniów w elementarne zagadnienia polityki gospodarczej państwa robotniczo-chłopskiego, socjalistyczną organizację pracy i współudział pracujących w kierowaniu gospodarką.

Uczniowie otrzymują elementarny przegląd ekonomiki i technologii, głównych gałęzi gospodarki i przemysłu w NRD, ich znaczenia, struktury i powiązania wewnętrznego. Dział ten prowadzi do wyrobienia orientacji w perspektywach socjalizmu i przygotowuje się do aktywnego udziału w jego budowie. Przedmioty wchodzące w skład tej grupy należy ściśle wiązać z nauką o ziemi, państwie, jak również przedmiotami humanistycznymi i matematyczno-przyrodniczymi.

Z charakteru przedmiotu wynika, że materiał nauczania przygotowuje zwykle nauczyciel razem z fachowcem z produkcji i realizuje się go w przedsiębiorstwie socjalistycznym. Albo nauczyciel kieruje nauką będąc informowany przez fachowca w produkcji, albo też prowadzi ją fachowiec wspierany radami nauczyciela. Zależy to od każdorazowej tematyki.

IV. SZCZEGÓŁOWY PROGRAM ELEKTROTECHNIKI KLASY 8
(13 DNI NAUKI)

1. Wprowadzenie i zarządzenia dotyczące bezpieczeństwa. Zaznajomienie z najważniejszymi technikami prac w elektrotechnice. Poznanie najważniejszych narzędzi i sprzętu na stanowiskach pracy. Pouczenie dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.

Umiejętności politechniczne	Wskazówki dotyczące nauczania
2. Lutowanie	
Przygotowanie stanowiska do lutowania. Obchodzenie się z kolbą lutowniczą. Wykonywanie prostych połączeń lutowniczych. Lutowanie ochrony kablowej (małe przekroje). Pobielanie drutu (w miarę możności przez zanurzenie).	Rodzaje lutów. Przyrządy do lutowania. Luty, środki oczyszczające, temperatura lutowania. Oszczędne obchodzenie się z cyną lutowniczą. Pouczenie dotyczące ochrony pracy.
3. Prace izolacyjne	
Wykonywanie prostych prac z materiałami izolacyjnymi (sztuczna żywica,	Przegląd głównych materiałów izolacyjnych stosowanych w elektrotechnice

materiały izolujące), np. wykonywanie tablic rozdzielczych (mierzenie, wyrysowywanie, cięcie, wiercenie itp.). Przepisowa izolacja przewodów elektrycznych.	i ich zastosowanie (kształtki wytłaczane, tworzywa sztuczne). Własności materiałów izolacyjnych. Osobliwości przy obróbce. Znaczenie izolatorów w elektrotechnice. Pouczenie dotyczące ochrony pracy.
4. Prace instalacyjne Przygotowywanie przewodów (odmierzanie, owijanie, podkładanie, odizolowywanie). Obróbka końców łączących (zginanie w uszka itp.). Pomoc przy układaniu przewodów. Montowanie wtyczek, gniazdek itd. Współpraca przy naprawie instalacji oświetleniowych. Wymiana żarówek i świetlówek (niskie napięcie).	Przegląd przewodów najczęściej używanych w elektrotechnice. Rodzaje pomieszczeń i wybór materiału. Różnica między przewodami izolowanymi a odkrytymi. Pomiary przewodów. Środki zabezpieczające przeciw dotykaniu wysokich napięć. Wyjaśnianie poszczególnych technik pracy. Pouczenia dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.
5. Mierzenie i sprawdzanie Elementarne prace pomiarowe sprawdzające na prostym sprzęcie elektrycznym, maszynach i urządzeniach. Sprawdzenie dzwonkiem i woltomierzem dwubiegunowym. Mierzenie napięcia, natężenia i oporu izolacji.	Budowa i działanie prostych elektrycznych narzędzi pomiarowych. Symbole, znaki użytkowe, dokładność mierzenia, zakres mierzenia. Prawidłowe podłączenia i właściwe obchodzenie się z przyrządami pomiarowymi. Pouczenia dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy.
6. Prace przy sprzęcie elektrycznym i maszynach Współdziałanie przy montażu i demontażu elektrycznych elementów składowych (np. oporników, szpul, kondensatorów, bezpieczników itp.). Współdziałanie przy montażu, demontażu i remoncie prostego sprzętu elektrycznego, narzędzi i silników. Konserwacja i eksploatacja silników elektrycznych i rozruszników. Uruchamianie silników. Uwaga: Uczniowie w czasie dnia nauki w przedsiębiorstwie wykonują elektryczne elementy składowe i opanowują przy tym umiejętności i wiadomości dotyczące przemysłowego sporządzania tych części.	Działanie najważniejszych części składowych i ich zastosowanie w technice, w mechanizacji i automatyzacji przemysłu. Zadania i działania najważniejszego sprzętu napędowego. Budowa silnika. Włączenie prądu. Tablica wykonawcy. Pouczenia dotyczące bezpieczeństwa i ochrony pracy. Uwaga: Należy pamiętać, że uczniowie do części materiału nie mają jeszcze koniecznych teoretycznych wiadomości z fizyki.

Programu dla szkół w okręgach rolniczych nie omawiam w tym artykule, jest on jednak — jak już wspomniałem i jak to widać ze schematu — równoważny przedstawionemu programowi dla szkół w okręgach przemysłowych, przewiduje wykonywanie prac tego samego rodzaju z tym, że w szerszym zakresie uwzględnia

specyficzne potrzeby produkcji rolnej, przy odpowiednim zmniejszeniu liczby zajęć (ale nie prac zasadniczych) przedmiotów przemysłowo-technicznych, które nie wpływają decydująco na jakość wykształcenia uczniów.

Przykładowo umieszczony szczegółowy program elektrotechniki klasy 8 jest taki sam dla szkół obu okręgów.

Wnioski, jakie nasuwają się po zaznajomieniu z programem:

1) uwzględnia jak najszerzej korelację przedmiotów technicznych z matematyczno-przyrodniczymi,

2) zbudowany jest zgodnie z podstawową zasadą dydaktyki, jaką jest zasada systematyczności,

3) podkreślone są w nim w sposób naturalny zagadnienia wychowawcze, a zwłaszcza — właściwego stosunku do pracy i poszanowanie wspólnej własności, co łącznie z kulturą techniczną z głównych dziedzin życia i wiadomościami teoretycznymi składa się na wszechstronną całość,

4) zachowana jest jednolitość szkoły dla wszystkich grup młodzieży, co zapewnia jej jednakowy start życiowy.

Przedstawione sprawozdanie wyczerpuje tylko w nieznacznym stopniu zagadnienie dotyczące kierunku reformy szkolnej w NRD. Jednak i na jej podstawie można mieć pewien ogólny zarys spraw współczesnej szkoły w NRD, które i u nas stają się coraz bardziej aktualne.

CZ. DOLIŃSKI
Toruń

ГОД II (XXXIV) НОЯБРЬ — ДЕКАБРЬ 1960 № 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н. К. ГОНЧАРОВ
вице-президент
Академии Педагогических наук РСФСР

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Проф. Н. К. Гончаров, как представитель советской делегации на III Всемирную Конференцию Учителей в Конакры, обменялся опытом советских людей в области просвещения и культуры, а также дал характеристику главных средств и методов реорганизации школ в СССР.

С целью более наглядного представления достижений советской педагогики докладчик указал прежде всего на то, что западноевропейские и американские педагогические теории являются научной маскировкой реакционной политики, стремящейся отодвинуть рабочий класс от просвещения, к углублению противоречий между умственным и физическим трудом, к удержанию привилегированного места правящих кругов в капиталистическом обществе.

Переходя к обсуждению реформы системы просвещения в Советском Союзе, проф. Гончаров констатирует, что целью этой реформы является прежде всего увеличение роли школы как в обучении, так и в воспитании.

XX век является веком коренных изменений в развитии общества, в области материального производства, техники, науки, политики и интеллектуальной жизни общества. Новые условия имеют влияние на развитие школы, ставят перед ней новые задачи. Школа играет важную роль в разрешении современных проблем, между прочим таких, как вопрос мира и мирного сосуществования. Школа должна отвечать требованиям эпохи, а также смотреть в будущее. Мы должны помнить о том, что ребенок, начинающий учебу в 1960 году, покидает школу в 1971 году, в то время, когда опять наступают изменения как в промышленности, так и в технике, в науке, в повседневной жизни и обычаях. Мы должны обучить человека будущего, который будет также понимать современную жизнь.

Формулировкой ответа на проблему, каким образом советская школа пробует выполнить столь трудное и ответственное задание, заключил проф. Гончаров свой весьма ценный и принятый участниками конференции с большим энтузиазмом доклад.

БИГЕЛЬЭЙЗЕН—ЖЕЛЯЗОВСКИ

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ТРУДУ

1. Обучение профессиональному труду в Польше — это особенно важный фактор в условиях демографического максимума молодого поколения в возрасте 14—17 лет, которое в ближайшие годы приступит к профессиональной работе. Основной проблемой профессионального обучения является вопрос, каким образом учесть динамику развития механизации и автоматизации производства в школьной практике.

2. Огромную помощь может в этом оказать наука о труде, являющаяся синтезом техники работы, физиологии, психологии, социологии, педагогики работы и т. д.

3. В промышленности возникает противоречие между требованиями промышленности и целями профессиональной школы. Промышленность хотела бы обучить своих работников возможно скоро и дешево, в то время когда школа требует общего и теоретического обучения.

4. Некоторые видят в автоматизации выход из этой дилеммы, которая освободит человека от всяких физических работ и предоставит возможность ему стать контролером машин. Научные исследования в области последствий автоматизации однако обнаруживают, что это относится только лишь к определенной группе работников, зато работа операторов связана даже с некоторым снижением квалификации.

5. Технический прогресс происходит в двух направлениях. Работа становится все больше частичной, но отнюдь не всегда более легкой, в большинстве случаев физические работы связаны с умственным напряжением. С другой стороны динамика технического прогресса дает для работников низших категорий возможность продвижения на работе.

6. Поточное производство вызывает одностороннюю психофизиологическую перегрузку организма по двум главным причинам; а) принуждение к механическому ритму вызывает постоянное напряжение, б) всеобщность и анонимность работ в виду слишком узкой специализации.

7. Разрешение этого вопроса в капиталистических условиях является слишком затруднительным, в социалистических условиях оно возможно благодаря существованию передовиков труда, которые имеют положительное отношение к своей работе, как об этом свидетельствует метод Ковалева.

8. Наука о труде создает новую методику и дидактику профессионального обучения.

9. Психофизиологический анализ исправности в работе, разделение труда на элементы, роль психических функций в последовательности и методе использования этих элементов, анализ работы передовиков — создают новые условия в профессиональном обучении.

10. Наука о труде создает новые перспективы в обучении труду, преобразовывает традиционные методы этого обучения, главным образом состоящие в том, что устраняют противоречие между теорией и практикой, имеющее иногда весьма трагическое влияние на судьбу молодежи.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Н. К. ГОНЧАРОВ — Современные проблемы развития просвещения и международного сотрудничества 1
В. БИГЕЛЬЭЙЗЕН-ЖЕЛЯЗОВСКИ — Воспитательное значение обучения труду 20

ОПЫТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

З. ЗАБОРОВСКИ — Полуформальные группы в классе 53
З. ПАЦЕК — Как мы подготавливали учителей — общественных деятелей 65

РЕЦЕНЗИИ О КНИГАХ

З. ПАЦЕК — Польское общественное левое крыло в связи с просвещением в 1919—1939 гг. (Избранные материалы) 73
И. ЯНИШОВСКА — С. Гарстман: Формирование чувств у детей и молодежи . 76
С. БЕНДКОВСКИ — Рита Вуык: Das Kind in der Zweikinderfamilie 78

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. СЛОМКЕВИЧ — Из советских журналов 83
С. Шаек — Beitrage zur Menschenbildung 85

БИБЛИОГРАФИЯ

В. В. — Список важнейших и доступных библиографических заметок на польском языке, касающихся проблематики труда, техники и политехнического обучения 91

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из совещания XV сессии Всемирной Федерации Обществ Друзей ООН в Варшаве 93
З. ХМЕЛИНЬСКИ — Информация о школах профессиональной подготовки . 90
*** По случаю съезда выпускников Польской Гимназии в Бытоме 105

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОБЗОР

В. ОСЯДАЧ — Третья Всемирная конференция учителей в Конакры 102
Ц. ДОЛИНЬСКИ — Школьный день в производстве в ГДР 107

Краткое содержание на русском языке 116
Краткое содержание на английском языке 119

SECOND YEAR (3-4TH) NOVEMBER–DECEMBER 1960 No 6

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

N. K. Gontscharov
vice-president
of the Pedagogical Science Academy USSR

MODERN PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION AND INTERNATIONAL COOPERATION

Professor N. K. Gontscharov, Soviet delegate on the III World Conference of Teachers in Conackry shared with participants the experiences of Soviet people on the field of education and culture and characterized the main aims and methods of school reorganization in the USSR.

In order to illustrate better the achievements of Soviet pedagogics, the speaker pointed out, that West-European and American pedagogical theories are only the scientific disguise of reactionary policy, going to the separation of the workers from education, to deepen the discord between a mental and a physical labour, to preserve the privileged positions of the ruling class in a capitalistic society.

Speaking of reorganization of education in the USSR, professor Gontscharov maintained, that this reorganization in the first place is taken for the purpose of increasing the significance of school both in teaching and education.

The XX century is the age of radical changes in the development of society, production, technique, science, politics and intellectual life in a society. The new conditions influence on the development of school and place before it new tasks. School play an important role in solving the modern social problems among others peace and peaceful coexistence. School must go along with the demands of the age and run ahead into the future as well. We have to remember, that every child enrolled in 1960, will leave a school in 1971, when new changes will take place in industry and technique, in science, in every day life and morals. We must train the man of the future, who will understand the modern life as well as the future.

Professor Gontscharov finished his valuable and enthusiastically accepted report, formulating the answer to the problem of how the Soviet education tries to discharge this difficult and responsible task.

B. Biegeleisen-Żelazowski

EDUCATIONAL VALUE OF INDUSTRIAL TRAINING

Training for all levels of industrial skills is the greatest challenge facing the growth of our industry. For developing people in industry the work study provides a basis according to the needs of steadily expanding mechanization, specialization and rationalization.

The constant necessity for increasing productivity enhances the advantage of operator skills and involves the knowledge not only of the technical but also of physiological, psychological, educational and sociological factors. We have often an opposition between the industry which demands up production skills at reduced costs as rapidly as possible, and the school which especially in the socialistic system provides broader education for life, not only the skill for the actual task. How is this problem to solve?

Many authors represent the view that automation is the most effective remedy as it takes from man the necessity that he uses his muscles and his brain, or a good part of it, and requires only the control of equiment. But we must consider that the whole industry cannot be automatized, and some studies based on concrete examples report that the automation requires constant alertness and yet lack intrinsic interest or variety.

It would seem that the solution of the problem lies elsewhere, and is intrinsic to the socialistic society. The impact of the socialism makes the contribution of the worker, especially of the clever one (stakhanovite) to production rate and quality, enormous. The interest in the job is so important that even the most monotonous jobs become increasingly attractive. In the socialistic states the method known under the name of Kovaliov builds up an effective collaboration of all the workers in terms of the effort and skill of stakhanovites.

The new system of industrial training must be based on the performance of the advanced workers and involves a systematic analysis of the technique of these workers. To be effective the training must be integrated into the normal process of management and includes the analysis of work in the technical sense, the analysis in the pedagogical direction and the specialized training program of instructors.

Content of the article: The human side of technical progress — Automation and industrial skills — Psychology of the assembly line worker — The integration of the worker to the socialistic factory — Work study and psychophysiological analysis of work — Principles of the training of instructors and workers.

CONTENTS

The articles

N. K. GONTSCHAROV — Modern Problems of Development of Education and international Cooperation 1
B. BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI — Educational Significance of Work Training 20

Pedagogical experiments and researches

Z. ZABOROWSKI — Half-formal Groups in a Classroom 53
J. PACEK — How we prepared the Teachers to be social Agents? 65

The rewiev of books

J. PACEK — The Polish social left-hand, and the Education in the Years 1919—1939 (Choice of the materials) 73
J. JANISZOWSKA — S. Garstman: Formation of the Feelings in Children and Youngsters 76
S. BENDKOWSKI — Rita Vuyk: Das Kind in der Zweikinderfamilie . . 78

The rewiev of periodicals

S. SŁOMKIEWICZ — The Soviet Pedagogics 83
S. SZAJEK — Beiträge zur Menschenbildung 85

Bibliography

W. W. — The list of more important and available bibliographic positions in the Polish language, concerning the problems of work, technique and polytechnical education 91

Home chronicle

W. W. — The notes from the debates of the XV Session World Federation of ONZ Friends Association in Warsaw 93

Z. CHMIELIŃSKI — Information about the vocational preparative Schools 95
⁂ In Memory of the Occasion of the assembly of the Polish Gymnasium in Bytom for its graduates 100

Foreign chronicle

W. OSIADACZ — The Third World Conference of Teachers in Conackry 102
C. DOLIŃSKI — Schoolday in Production in Ger. Dem. Republic 107
Summaries in Russian language 116
Summaries in English language 119

SPIS TREŚCI ZA ROK (2) 1960

Z IV Plenum KC PZPR. Przemówienie końcowe I Sekretarza KC tow. Władysława Gomułki . . . . . 1 Nr 1

ARTYKUŁY

BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI B. — Znaczenie wychowawcze nauczania pracy . . . . . 20 Nr 6
CACKOWSKA M. — Teoria myślenia S. L. Rubinsztejna . . . . 42 Nr 5
DĄBROWSKI P. Z. — Kandydaci na nauczycieli o sobie dawniej i obecnie . . . . . 22 Nr 4
GONCZAROW N. K. — Współczesne problemy rozwoju oświaty i wzajemnej współpracy międzynarodowej . . . . . 1 Nr 6
HARWAS E. — O kształceniu światopoglądowym i indokrynacji . . 9 Nr 2
JANEW SERGEJ — Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej . . . . . 50 Nr 1
JEDLEWSKI S. — O znaczeniu uczuciowej więzi z rodziną u wychowanków przebywających w zakładach poprawczych . . . . 14 Nr 2
KOTARBIŃSKI T. — Technika a humanizm . . . . . 1 Nr 3
KOTŁOWSKI K. — W sprawie wychowania seksualnego w szkole . 26 Nr 2
KWIATEK J. — Lenin a wychowanie . . . . . 1 Nr 5
LECH K. — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu . . . 17 Nr 1
LIPKO S. — Socjalny skład młodzieży szkół łódzkich . . . . 23 Nr 3
LIPOWSKA M. — Koncepcja ogólnego wykształcenia średniego . . 12 Nr 3
MOROZ K. — Wychowanie kolektywne a wychowanie społeczne . . 27 Nr 5
MYSŁAKOWSKI Z. — Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat . . . . . 1 Nr 2
MYSŁAKOWSKI Z. — Sytuacja dydaktyczna . . . . . 9 Nr 3
OKOŃ W. — Aktualne problemy pracy eksperymentalnej w dziedzinie wychowania . . . . . 4 Nr 1
OSOLNIK B. — Rozwój oświaty szkolnej w Jugosławii . . . . . 32 Nr 3
PARNOWSKI T. — „Encyklopedia wychowania" a zamówienie społeczne . . . . . 40 Nr 1
SOŚNICKI K. — Integracja a światopogląd w pedagogice . . . . 1 Nr 4
WOJTYŃSKI W. — Wychowawcza rola tradycji w szkole radzieckiej 8 Nr 4

DYSKUSJE I POLEMIKI

GALANT J. — Postawa nauczycieli czynnikiem decydującym w samokształceniu . . . . . 46 Nr 3
KRAWCZYK M. — Sprawa wychowania — problemem aktualnym . 63 Nr 1
MACIASZEK M. — O niedomaganiach w pracy Studium Nauczycielskiego . . . . . 37 Nr 4
POLNY R. — Założenia programowe 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej . . . . . 64 Nr 5
ZABOROWSKI Z. — O teorii wychowania zespołowego dyskusyjnie . 36 Nr 2

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BALON K. — Eksperyment politechniczny w szkole podstawowej w Gorzowie Chrzanowskim . . . . . 73 Nr 5
BANDURA L. — Dzieci matek pracujących . . . . . 71 Nr 1
DEPTUŁA A. — Lekcja w międzyszkolnej pracowni robót ręcznych 70 Nr 4
FILIPEK J., RAJCZYKOWSKI W. — Z badań nad pracą domową uczniów liceów pedagogicznych w województwie krakowskim . 60 Nr 4
KONOPKA J. — Na drogach walki z kłamstwem szkolnym . . . . 80 Nr 1
MALINOWSKI T. — O wnioskach płynących z badań nad egzaminami wstępnymi do liceów pedagogicznych . . . . . 52 Nr 4
PACEK J. — Jak przygotowaliśmy nauczycieli-działaczy społecznych 65 Nr 6
RADWIŁOWICZOWA M. — Z badań nad stanem nauczania języka polskiego w klasach pierwszych . . . . . 55 Nr 3
USZYŃSKA R. — O eksperymencie w szkole podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Skarżysku-Kamiennej . 68 Nr 4
ZABOROWSKI Z. — Grupy na wpół formalne w klasie . . . . . 53 Nr 6
ZIĘBA A. — Praca samorządu uczniowskiego . . . . . 49 Nr 2

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BANDURA L. — Osobowość nauczyciela. Rozprawy Dawida, Mysłakowskiego, Szumana, Kreutza, Baleya. Opracowanie i wstęp W. Okonia . . . . . 91 Nr 1
BANDURA L. — John Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom . . . . . 91 Nr 5
BENDKOWSKI S. — R. Mandel: Die Aggressivität bei Schülern . . 83 Nr 4
BENDKOWSKI S. — Rita Vuyk: Das Kind in der Zweikinderfamilie 78 Nr 6
BRZOZOWSKI S. — Trudny siew . . . . . 98 Nr 1
CZERWIŃSKI W. — Ignacy Szaniawski: Kształcenie politechniczne a praca ręczna . . . . . 61 Nr 2
JANISZEWSKA I. — S. Garstman: Kształcenie uczuć dzieci i młodzieży 76 Nr 6
KORNISZEWSKI F. — Zofia Cydzik: Nauczanie arytmetyki w kl. I—IV 73 Nr 3
KORNISZEWSKI F. — St. Dobrowolski: Struktury umysłów nauczycieli . . . . . 72 Nr 4
KSIĄŻCZAK Z. — Stefan Baley: Wprowadzenie do psychologii społecznej . . . . . 66 Nr 2
KWIATEK J. — Przestępczość dzieci i młodzieży w świetle literatury naukowej . . . . . 57 Nr 2
KWIATEK J. — Materiały do studiów pedagogicznych . . . . . 75 Nr 2
LECH K. — J. i A. Maćkowiakowie: Rozwój pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym . . . . . 86 Nr 5
MACHETA S. — Władysław Spasowski: Zasady samokształcenia. Wstępem i przypisami opatrzył W. Wojtyński . . . . . 88 Nr 1
MACIASZEK M. — Maria Łopatkowa: Nauczyciel i dziecko wiejskie 84 Nr 5
MAKOWSKI K. — Moralność i wychowanie . . . . . 69 Nr 2
MAKOWSKI K. — M. Pęcherski: Reforma szkolnictwa w ZSRR . . 69 Nr 3
MAKOWSKI K. — Stefan Truchim: Ewaryst Estkowski . . . . . 80 Nr 5
MALARECKI J. — Biblioteka postępowego wychowania . . . . 66 Nr 3
PACEK J. — Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939 (Wybór materiałów) . . . . . 73 Nr 6
POKOJSKI W. — Z teorii i praktyki oświaty dorosłych . . . . 75 Nr 4
SANIEWSKI E. — Norbert Wiener: Cybernetyka i społeczeństwo . 78 Nr 4
SOSNOWSKI T. — Le problème scolaire — le voici . . . . . 81 Nr 4
SOSNICKI K. — Ludwik Chmaj: Antoni Makarenko . . . . . 77 Nr 5

SZAJEK S. — Abel i Groothoff: Die Berufsschule-Gestalt und Reform 79 Nr 3
TREMBOŁOWICZOWA E. — Nastawa prirodnih nauka u osnownoj skoli . . . . . 83 Nr 2
W. W. — Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit Produktoer Arbeit und die politechnische Bildung . . . . . 75 Nr 3
W. W. — Heinz Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx Hauptwerk „Das Kapital". Volk u. Wissen Volkseigener Verlag . . . . . 76 Nr 3
WRÓBEL T. — Metodyka pierwszych lat nauczania . . . . . 94 Nr 1
ZIEMNOWICZ M. — Jan Zborowski: Analiza pedagogiczna skargi szkolnej . . . . . 92 Nr 1

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

NOWACZYK S. — Z polskich czasopism pedagogicznych . . . . 88 Nr 4
NOWACZYK S. — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 94 Nr 5
RADWIŁOWICZ R. — Zagadnienie formowania u uczniów podstaw humanistycznych w świetle zachodnich periodyków pedagogicznych . . . . . 93 Nr 4
SŁOMKIEWICZ S. — „Sowietskaja Pedagogika" . . . . . 102 Nr 1
SŁOMKIEWICZ S. — „Szkoła i Proizdodstwo" . . . . . 90 Nr 4
SŁOMKIEWICZ S. — „Sowietskaja Pedagogika" — „Szkoła i Proizwodstwo" . . . . . 96 Nr 5
SŁOMKIEWICZ S. — „Sowietskaja Pedagogika" . . . . . 83 Nr 6
SOSNOWSKI T. — Chronique de l'UNESCO . . . . . 97 Nr 4
SOSNOWSKI T. — „Nea. Journal" . . . . . 104 Nr 5
SOSNOWSKI T. — Technique, art. science . . . . . Nr 6
SZAJEK S. — Pädagogik — Zeitschrift für Theorie und Praxis der socialistischen Erziehung . . . . . 105 Nr 1
SZAJEK S. — Berufspädagogische Zeitschrift . . . . . 87 Nr 2
SZAJEK S. — Organizacja kształcenia nauczycieli w Europie zachodniej . . . . . 98 Nr 5
SZAJEK S. — Beiträge zur Menschenbildung . . . . . 85 Nr 6

BIBLIOGRAFIA

BARDECKA D. — Kształcenie nauczycieli w Polsce . . . . . 111 Nr 1
DĄBROWSKA W. — Lenin a pedagogika . . . . . 94 Nr 3
DĄBROWSKA W. — Kształcenie politechniczne w Związku Radzieckim . . . . . 110 Nr 5
SKORNY Z. — Problematyka myślenia w literaturze naukowej . . 101 Nr 4
W. W. — Wykaz ważniejszych i dostępnych pozycji bibliograficznych w j. polskim dotyczących problematyki pracy, techniki i kształcenia politechnicznego . . . . . 91 Nr 6
ZAKRZEWSKA M. — Kształcenie myślenia uczniów w procesie nauczania . . . . . 95 Nr 2

KRONIKA KRAJOWA

CHMIELIŃSKI Z. — Informacja o szkołach przysposobienia zawodowego . . . . . 95 Nr 6
GALANT J. — Sesja naukowa poświęcona twórczości A. Makarenki . 98 Nr 3
JANISZOWSKA I., Kuligowska K. — Sesja naukowa w stulecie urodzin J. Wł. Dawida . . . . . 114 Nr 2

KAZUBIŃSKI F. — Konferencja na temat reformy szkolnictwa w NRD 117 Nr 2
KAZUBIŃSKI F. — Konferencja dyrektorów szkół ogólnokształcących w Skarżysku-Kamiennej . . . . . 110 Nr 4
PIĄTKOWSKI M. — Rok 1959 w szkolnictwie zawodowym . . . 111 Nr 2
POLNY R. — Popularno-naukowa konferencja poświęcona N. K. Krupskiej . . . . . 120 Nr 1
RADWIŁOWICZ R. — Odczyty gości radzieckich w Polsce . . . . 102 Nr 3
RADWIŁOWICZ R. — Z międzynarodowego seminarium działaczy organizacji dziecięcych i młodzieżowych . . . . . 113 Nr 4
SZAJEK S. — Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich . . . 107 Nr 4
W. W. — Z obrad XV sesji Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ w Warszawie . . . . . 93 Nr 6
⁂ Z okazji zjazdu absolwentów Polskiego Gimnazjum w Bytomiu 100 Nr 6

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

K. J. — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych . . . . 130 Nr 1
HOSZOWSKA W. — Komisja Programów i Metod Nauczania . . . 127 Nr 1
KOWALEWSKA H. — Podkomisja Samorządu Uczniowskiego . . 120 Nr 2
M. K. — Komisja Wychowania Estetycznego . . . . . 106 Nr 3
M. K. — Komisja Programów i Metod Nauczania . . . . . 128 Nr 5
KWIATKOWSKI S. — Komisja Kształcenia Zawodowego . . . . 128 Nr 1
WOJEŃSKI T. — Komisja Ustroju i Organizacji Szkolnictwa . . . 126 Nr 1
ZEMBRZUSKI K. — Komisja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego . . . . . 119 Nr 2

KRONIKA ZAGRANICZNA

BANDURA L. — Zakłady kształcenia nauczycieli w NRD . . . . 122 Nr 2
DOLIŃSKI C. — Dzień szkolny w produkcji w NRD . . . . . 107 Nr 6
JANISZEWSKI M. — Francuska szkoła zdrowia . . . . . 125 Nr 2
JANISZEWSKI M. — Nowa szkoła Roger Cousineta we Francji . . 121 Nr 3
KAZUBIŃSKI F. — W sprawie wychowania trudnej młodzieży . . . 120 Nr 3
KOPCZEW A. — Praca naukowo-wychowawcza nauczycieli w bułgarskich szkołach zawodowych . . . . . 118 Nr 4
KUCHARSKA T. — Szkoła w Czechosłowacji na drodze kształcenia politechnicznego . . . . . 116 Nr 3
OSIADACZ W. — Trzecia światowa konferencja nauczycieli w Conakry 102 Nr 6
SANHUEZA G. — Szkolnictwo w krajach Ameryki Płd. . . . . 116 Nr 4
WOJCIECHOWSKI K. — Reforma szkolna w ZSRR . . . . . 107 Nr 3
WRÓBEL T. — Kształcenie nauczycieli w Szwecji . . . . . 135 Nr 1

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1960

Nakład 3250 egz. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. 8. Papier druk. sat. kl. V, 70 g
70×100/16. Oddano do składania w październiku 1960. Podpisano do druku w grudniu 1960
Druk ukończono w grudniu 1960

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1958 — K-6

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

N. K. GONCZAROW — Współczesne problemy rozwoju oświaty i współpracy międzynarodowej 1
B. BIEGELEISEN-Żelazowski — Znaczenie wychowawcze nauczania pracy 20

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z. ZABOROWSKI — Grupy na wpół formalne w klasie 53
J. PACEK — Jak przygotowywaliśmy nauczycieli — działaczy społecznych . 65

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

J. PACEK — Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939 (Wybór materiałów) 73
I. JANISZOWSKA — S. Garstman: Kształcenie uczuć dzieci i młodzieży . . 76
S. BENDKOWSKI — Rita Vuyk: Das Kind in der Zweikinderfamilie . . . 78

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. SŁOMKIEWICZ — „Sowietskaja pedagogika" 83
S. SZAJEK — Beiträge zur Menschenbildung 85

BIBLIOGRAFIA

W. W. — Wykaz ważniejszych i dostępnych pozycji bibliograficznych w języku polskim dotyczących problematyki pracy, techniki i kształcenia politechnicznego 91

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Z obrad XV sesji Światowej Federacji Towarzystw Przyjaciół ONZ w Warszawie 93
Z. CHMIELIŃSKI — Informacja o szkołach przysposobienia zawodowego . 95
*** Z okazji zjazdu absolwentów Polskiego Gimnazjum w Bytomiu . . . 100

KRONIKA ZAGRANICZNA

W. OSIADACZ — Trzecia światowa konferencja nauczycieli w Conakry . . 102
C. DOLIŃSKI — Dzień szkolny w produkcji w NRD 107
Streszczenie w j. rosyjskim 116
Streszczenie w j. angielskim 119

CENA ZŁ 8.—